الفصل الأول
قضايا النوعية في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية
(دراسة توليفية)

عدنان الأمين[١]

ملخص

تطرح هذه الدراسة التوليفية المسائل والاتجاهات البارزة في موضوع الجودة في مؤسسات التعليم العالي على المستوى الإقليمي. وتستند إلى دراسة الحالات عن إحدى عشرة مؤسسة تعليم عالٍ في كل من لبنان ومصر والمغرب، وتعتمد المعايير العشرة المستخدمة في هذه الدراسات.

تبين الدراسة أن "رسالة الجامعة" ذات مكانة هامشية في معظم المؤسسات، وأن المؤسسات الحكومية تتشابه في عدم استقلالها المالي و الإداري فضلا عن عدم استقلال في بعض النواحي الأكاديمية كاختيار الطلاب والأساتذة والبرامج في عدد من البلدان، وبحكامة تفتقر إلى المساءلة والشفافية والشراكات. وهناك مشكلات حكامة في الجامعات الخاصة. البحث المؤسسي غير معروف، في حين أن جميع الجامعات لديها خطط ما ولو أن هذه الخطط لم تنفذ في عدد من الحالات. الجامعات المدروسة أحادية التمويل عموما، ومواردها قليلة وكلفة الطالب منخفضة، ولو أن الجامعات الخاصة المدروسة في لبنان والمغرب ذات موارد كافية. أفضل عنصر في المؤسسة البناء ومرفقاته، لكن هناك أحيانا مشكلات اكتظاظ طلابي وانخفاض مستوى الخدمات وتبعثر المباني وقلة الصيانة وعدم ملاءمة التجهيزات والمختبرات والمكتبات. ثمة ثنائية في قبول الطلاب بين الإنسانيات والعلوم البحتة والتطبيقية لصالح هذه الأخيرة ويستتبع ذلك شروط أدنى في التعليم والتقييم في الإنسانيات. لا توجد معلومات كافية عن الإنتاجية العلمية لأفراد الهيئة التعليمية ما يعكس هامشية النشاط العلمي. الهيئة التعليمية كافية لكن هناك مشكلات جدية في الترقية وتقييم الأداء والتطوير المهني. المعطيات عن الطلاب شحيحة، في ما يتعلق بالاصطفاء والتدفق والتخرج والتنوع وفرص الدعم والإرشاد قليلة. ضمان الجودة في مصر حكومي، ولا ضمان جودة في المغرب ولبنان وإنما مبادرات واجتهادات، وبعض الجامعات الخاصة فيهما منخرطة في الحصول على ضمان جودة دولي.

أولا: الرسالة

الرسالة هي، من حيث المبدأ، تعبير مختصر عن هوية المؤسسة وما يميزها عن غيرها من المؤسسات المماثلة وما تود أن تحققه أو تساهم فيه على المدى المنظور. وبسبب هذه العناصر الأساسية، يتم التعامل مع الرسالة، من قبل أهل المؤسسة باعتبارها نصا حاكما وموجها لأعمال المؤسسة وأدائها، ومن قبل من هم خارج المؤسسة والمستفيدين منها باعتبارها نصا معبرا عن ملامح المؤسسة.

مفهوم "الرسالة" لم يكن معروفا في النظام الجامعي الفرنسي لسبب بسيط هو أن الجامعات في هذا النظام تنشئها وتديرها الدولة، فهي من جهة متماثلة نسبيا في الدور المنوط بها وهي من جهة ثانية غير مستقلة ولا يخضع نموها وتطورها لمنطق السوق و"الزبائن".

مفهوم "الرسالة" أميركي المنشأ والهوية، لأن الجامعات في الولايات المتحدة قامت بمبادرات مجتمعية، وتتوجه إلى السوق وتتنافس، ولو أن بعضها كان أو أصبح مؤسسة حكومية (Public).

---

(١) د. عدنان الأمين، أستاذ العلوم التربوية في الجامعة اللبنانية سابقا، ومستشار اليونسكو للتعليم العالي، يحمل دكتوراه في علم اجتماع التربية (١٩٧٧) ودكتوراه دولة في الآداب (١٩٩١) من جامعة السوربون-باريس.
البريد الإلكتروني: elamine.adnan@gmail.com

الرسالة في النموذج الأميركي للتعليم العالي ذات دور مؤسسي.

إن تبني مفهوم "الرسالة" من قبل العديد من الجامعات عبر العالم أو وضعه بين بنود الجودة أو ضمان الجودة ليس إلا حدثا طارئا على الجامعات في العالم، اقتداء بالنموذج الأميركي. وبما أنها أدخلت لاحقا إلى أنظمة قائمة على منطق آخر، وخاصة إلى جامعات غير مستقلة، فقد أخذت في هذه الأنظمة دورا هامشيا. وفي الدور الهامشي لا تكون الرسالة بالضرورة معيارا صلبا للحكم على النوعية فيها، ولا تكون بالضرورة معبرة عن هوية الجامعة وميزتها وما ترمي إليه، ولا تكون بالضرورة نصا حاكما وموجها لأعمال المؤسسة وأدائها. في الدور الهامشي تكون الرسالة ذات مكانة شكلية، إتماما لتقاليد أو لموضة أو لمطلب بيروقراطي. وفي مثل هذه الحالة تسهل كتابتها ويسهل تضمينها عبارات وصيغاً غير واقعية من قبل مجموعة قليلة من أهل الجامعة. وهذا حال معظم الجامعات العربية.

في الجامعات المغربية ذات الإرث الفرنسي، لا توجد رسالة لكل جامعة، ثمة مهام موحدة لجميع الجامعات الحكومية حددها القانون ٠١ـ٠٠ الصادر في سنة ٢٠٠٠، ينظر إليها كأنها رسالة. هذه المهام هي: المساهمة في تعميق الهوية الإسلامية والوطنية؛ التكوين الأساسي والتكوين المستمر؛ تنمية ونشر العلم والمعرفة والثقافة؛ إعداد الشباب للاندماج في الحياة العملية خاصة بواسطة تنمية المهارات؛ البحث العلمي والتكنولوجي؛ القيام بمهام أعمال الخبرة؛ المساهمة في التنمية الشاملة للبلاد؛ المساهمة في تطوير الحضارة الإنسانية. أما ما يخص جامعة معينة فيتحدد القيام بالمهام انطلاقا من "مشروع تطوير الجامعة" الذي يقترحه المرشح لرئاسة الجامعة ويفترض أن يطبقه بعد تعيينه. وفي مثل هذه الحالة تتغير النصوص بتغير الرؤساء فضلا عن أن النص الذي يسير على هديه الرئيس الجديد لا يجري التعامل معه كأنه رسالة المؤسسة التي يضعها ويلتزم بها أهلها وما فيها من قوة توجيهية، إنها تعتبر استراتيجية الرئيس، ينتهي دورها مع انتهاء ولايته بعد أربع سنوات.

في الجامعة اللبنانية لا توجد رسالة أيضا (ارث فرنسي). ويستدل على ما تقوم به الجامعة من قانونها الذي يحدد مهامها كـ"مؤسسة عامة تقوم بمهام التعليم العالي الرسمي في مختلف فروعه ودرجاته، ويكون فيها مراكز للأبحاث العلمية والأدبية العالية، متوخية في كل ذلك تأصيل القيم الإنسانية في نفوس المواطنين". هذا القانون صدر في العام ١٩٦٧، لكن الزمن الطويل الذي انقضى منذ ذلك الوقت لم يسمح بإعادة تحديد المهام ولا بوضع رسالة للجامعة، ولو أنها الجامعة الحكومية الوحيدة، الأمر الذي كان يفترض أن يسهل تحديد هويتها وما تتميز به وما تود تحقيقه.

في مصر توجد لكل جامعة رسالة. لكن هذه الرسائل هي في الأغلب الأعم نصوص عامة، وفيها أحيانا مبالغات من نوع التفكير المبني على التمني (wishful thinking) في نص تجري صياغته بصورة مكتبية.

رسالة جامعة حلوان هي نموذج على العمومية الأقرب إلى المهام، من حيث أنها موزعة على بنود البرامج والهيئة التعليمية والبحث العلمي والتعليم وخدمة المجتمع. فضلا عن نزعة نحو التفكير-التمني في أول بنودها.

النموذج نفسه نجده في جامعة القاهرة وإن بصورة أكثر إيجازا مما في جامعة حلوان. وفيها تتكرر أيضا تعابير "التميز" و"العالمية"، دون أن تكون هناك أدلة في الدراسات التي بين أيدينا حول هذا التميز ولا حول الطابع العالمي في الجامعة. فكم عدد الطلاب أو الأساتذة الأجانب؟ وكم تحضر الجامعة في الفضاء العالمي؟ وفي الجامعتين لا يعلم أهل الجامعة بمضمون رسالة الجامعة.

رسالة جامعة حلوان

أ. تقديـم برامج أكاديمية ذات جودة عالية تحكمها المعاييـر المحلية والعالمية لإعداد خريج متميز قادر على المنافسة والإبداع وتلبية احتياجات المجتمع والإسهام في تطويره ورفاهيته.

ب. رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس وتنمية قدراتهم التعليمية والبحثية حتى ينعكس ذلك إيجابيا على كل من الطالب والبيئة المحلية والقومية.

ت. الارتقاء بالبحث العلمي بالجامعة.

ث. تحقيق التعليم المستمر وزيادة التعاون مع المؤسسات التعليمية العالمية.

ج. المشـاركة الفعالة في خدمة المجتمع وبناء ثقافته وتنمية بيئته، ودفع قطاعات الإنتاج فيه للمنافسـة المحلية والإقليمية والعالمية".

رسالة جامعة القاهرة

التميـز فـي تقديم خدمات التعليم العالي لمقابلة احتياجات المجتمع المحلى والإقليمي والدولي والإسـهام بشـكل فعال ودائم في تحقيق التنميـة الاجتماعية والاقتصادية في مصر، وتتحقق رسـالتنا من خلال الالتزام بالمعاييـر الدوليـة للتميـز فـي مجالات التعليـم والبحـوث وخدمة المجتمـع، وإحـداث التكامل بيـن الأفراد والتكنولوجيا ونظم الأعمال، وتنمية رأس المال البشري بالجامعة.

فقط جامعة الأزهر في مصر تستطيع أن تدعي أن لديها رسالة، فهي ذات وضع مختلف، لها قانونها الخاص، وتتمتع باستقلالية اكتسبتها عبر التاريخ، رغم أن الدولة تمولها، وهي ذات ميزة معروفة محليا وعربيـا وعالميـا. وحدها جاهزة موضوعيـا لكي تكون لها رسـالة ذات دور. لذلك يشـير التقرير الذي كتب عنها أن رسالتها واضحة، تعكس هوية المؤسسة (هي والجمهور الذي تتوجه إليه) وما يميزها عن غيرها من المؤسسات المماثلة، لجهة أنها إسلامية، وتبين السبب الذي أنشئت من أجله. وهي "معتمدة ومنشـورة من خلال كافة الوسـائل داخل الجامعة وخارجها" وذلك من خلال "عدد من اللغات" . وقد شارك في صياغة الرسالة "مختلف الأطراف داخل الجامعة وخارجها".

أن تكون المؤسسـة خاصة شرط غير كاف للجهوزية الموضوعية لوجود رسالة ذات دور مؤسسي. لأن المؤسسـة الخاصـة قـد لا تكـون مسـتقلة بدورها. فـي المعهد العالـي الكندي (مصر) ثمة رسـالة واضحة ومحدثة ومنشورة بوسائل متعددة. ولكنها ذات "توقعات عالية جدا بالنسبة لإمكانيات المعهد وطلابـه"، وتتضمـن أمورا لا يهتم بها المعهد (البحث العلمي) ولا يشـعر معهـا معظم الطلاب والهيئة التعليميـة بفعالية مضمونها و "هم لم يشـاركوا أصـلا في صياغتها" كما تبين دراسـة الحالة. وقد يعزى وضع الرسـالة فيها إلى أجندة التسـويق أو إلى أمور شـكلية مطلوبة من قبل الوزارة من أجل الترخيص لها، أو الأمرين معا. المهم أن الرسالة هنا ذات دور هامشي في حياة المؤسسة.

الجامعتان الخاصتان في لبنان ذوتا رسالتين متبلورتين نسبيا، أي ذوتا دور مؤسسي أكبر. في جامعة القديس يوسف، الرسالة "واضحة ومعمّمة تعبّر بشكل واضح عن هويّة المؤسّسة وتوجّهاتها الأكاديمية والاجتماعيـة". لكنها هنا أيضا فيها شـيء من المبالغة إذ يبـدو "الطموح في ما يخصّ التميّز البحثي غير واقعـيّ إذا قـورن بالواقـع". جامعة القديس يوسـف هـي فرنكوفونية الإرث تسـعى إلى الأخـذ بالنزعة

العالمية نحو إعطاء الرسالة دورا مؤسسيا لكن ذلك يحتاج إلى المزيد من الوقت وتحتاج إلى حكامة مناسبة لهذا الدور.

جامعة سيدة اللويزة تعتمد من جهتها النموذج الأميركي في التعليم والإدارة، وهي تعمل حاليا على الحصول على الاعتماد من وكالة نياسك (NEASC)[1] الأميركية. وهذه أسباب كافية لكي تضع رسالة "منشورة ورقياً وإلكترونيا باللغة الإنكليزية، تبيّن إطارها الفلسفي وهويتها وأولوياتها والقيم التي تقوم عليها وتوفر إطاراً لتوجيه كافة أهداف وأنشطة الكليات والوحدات الأكاديمية والمكاتب الإدارية". عمليا لا تبدو الأنشطة وثيقة الصلة بالرسالة وهناك "ضعف في التخطيط والتقييم على مستوى المؤسسة". مرة أخرى نجد أن الحكامة هي النقطة التي تنعقد فيها مشكلة الدور الذي تلعبه الرسالة. جامعة الأخوين تعمل أيضا مثل جامعة سيدة اللويزة للحصول على الاعتماد من وكالة نياسك وهي بالتالي ذات رسالة منشورة ورقياً وإلكترونيا باللغة الإنكليزية.

مع الهامشية النسبية العامة للرسالة في الجامعات المدروسة يمكن الاستنتاج أن الرسالة فيها ذات دلالة ضعيفة على مجريات الأمور في مؤسسات التعليم العالي وعلى نوعية التعليم فيها، وهذا ما يتسق مع ما بينته دراسة أجريت على عدد من مؤسسات التعليم العالي العربية، لجهة أن الرسائل المكتوبة لهذه المؤسسات تتضمن في معظمها أبعادا عربية وعالمية في وقت كان فيه البعدان "العربي" و"العالمي" ضعيفين من الناحية الواقعية في المؤسسات نفسها، لجهة عناصر مثل الطلاب والأساتذة والتوأمة والاعتماد وغيرها (Bhandari, R. & ElAmine, A., 2012).

ثانيا: الحكامة (governance)

تعتبر الحكامة أهم عامل في تفسير النوعية في الجامعات. لقد فحص أغيون وزملاؤه العوامل الأكثر تفسيرا لمكانة الجامعة في التصنيفات الدولية فوجدوا أن أبرزها ما يلي :١) ميزانية مستقلة، ٢) حرية في قبول الطلاب، ٣) وجود حوافز في أجور الهيئة التعليمية استنادا إلى أدائهم، ٤) الاستقلالية في توظيف الأساتذة، ٥) الاستقلالية في وضع المناهج، ٦) نسب عالية من الدعم المالي تأتي من المنح التنافسية (Aghion, et al., 2010).

جامعاتنا عموما تفتقد جميع البنود ذات العلاقة بالاستقلالية في هذا التحليل. جامعاتنا تشكو عموما وأساسا من قلة الاستقلالية.

تعتبر مؤسسة للتعليم العالي مستقلة عندما تتمكن من إدارة شؤونها الأكاديمية والإدارية والمالية استنادا إلى قواعد وأنظمة واضحة خاصة بها تحميها من التدخلات الخارجية، المالية والسياسية والأيديولوجية. لا فرق في ذلك بين جامعة خاصة وجامعة حكومية في ذلك.

غالبا ما تفقد الجامعة الحكومية استقلاليتها بدرجة أو أخرى بسبب أحادية تمويلها الحكومي، أو بسبب خضوع التعيينات فيها لاعتبارات سياسية تفرضها القوى السياسية الحاكمة، حيث تتخذ المؤسسة حقلا للولاءات السياسية أو جهازا لترويج أيديولوجيا معينة. وفي مثل هذه الحالة تغلب الاعتبارات السياسية للحكام على الاعتبارات الأكاديمية واعتبارات الفعالية الإدارية والمالية اللازمة من أجل توفير تعليم جيد.

أما الجامعة الخاصة فتفقد استقلاليتها عندما تضيع الحدود بين الجهة المالكة للجامعة أو الجهة الراعية لها وإدارة الجامعة. وبدلا من أن تدار الجامعة طبقا لأنظمة متعارف عليها تدار طبقا لمشيئة

(1) NEASC: New England Association of Schools and Colleges

المالك أو الهيئة الراعية. في الأغلب الأعم تكون حسابات الجهة المالكة/ المشرفة اقتصادية بالدرجة الأولى، عندما تتعامل مع المؤسسة كمورد رزق، فتعمل على تخفيف النفقات وزيادة العائدات من أجل زيادة أرباحها من المؤسسة. هذا في المؤسسات التي تبغي تقاسم الربح. أما في المؤسسات التي لا تبغي تقاسم الربح فاحتمال فقدان الاستقلالية يتأتى من جهتين: ١) اقتطاع جزء من موارد المؤسسة للإنفاق على أنشطة أخرى للجهة الراعية، ٢) تغليب الاعتبارات السياسية أو الدينية أو المذهبية أو الأيديولوجية للجهة الراعية. ذلك أن المؤسسة التي لا تبغي الربح ترعاها عادة هيئة أهلية (جمعية، مؤسسة، كنيسة، جماعة سياسية، الخ)، وقد تكون لهذه الهيئة أجندة تتجاوز مجرد توفير التعليم العالي الجيد، وتتم على حساب ذلك.

وبالتالي يتصل نقص الاستقلالية بنقص الحريات الأكاديمية ونقص المشاركة في اتخاذ القرارات وعدم وجود المساءلة (أو المحاسبة) والشفافية. ويتصل وجود الاستقلالية بوجود أنظمة تحدد أصول العمل في كافة نواحي الجامعة بما يشكل حماية تجاه التفرد والاعتباط والتدخل الخارجي، كما يتصل بوجود حدود واضحة بين ما تقوم به الجهات الراعية (حكومة أو مجلس أمناء) وإدارة الجامعة. والمؤسسات المستقلة غالبا ما نجدها قد ارتبطت بعدد من الجهات وحققت بينها توازنا يجعل من الصعب على أي منها أن تطغى عليها. من هذه الجهات من يشرف عليها (الحكومة ومجلس الأمناء) ومنها ما ترتبط معه باتفاقات توقعها الجامعة من شركاء ومستفيدين من خدماتها ومنها جهات أكاديمية إقليمية ودولية، ومنها العاملون في المؤسسة. مع تعدد الجهات التي ترتبط بها الجامعة تتحدد صلاحيات ومنافع وواجبات جميع الأطراف ما يمنع غلبة أي طرف على الأطراف الأخرى. والمؤسسات المستقلة غالبا ما نجدها حريصة على إنتاج الأنظمة والقواعد والمعايير التي تمنع اتخاذ القرارات بصورة شخصية أو اعتباطية، وحريصة على توثيق قراراتها ونشرها على الملأ (الشفافية)، وحريصة على وجود أنظمة للمساءلة والتظلم والحقوق الأكاديمية، وغيرها.

سبق أن بينا أن قوانين التعليم العالي تضمر استتباع الجامعات ولو أنها تصرح باستقلاليتها (الأمين، ٢٠١٠). ذلك أن القوانين تنص عموما على استقلالية الجامعة الحكومية إداريا وماليا، في حين تنص على أن التعيينات تقوم بها الجهات الحكومية أو الجهات التي تعينها الحكومة، ابتداء من الرئيس أو الملك أو رئيس الحكومة مرورا، نزولا، نحو رئيس الجامعة فالعميد ورئيس القسم. ما يعني أن الاستقلالية تبدو مسألة لفظية أو مكتبية، حالها كحال رسالة الجامعة.

دراسات الحالة تبين بالوقائع أن الجامعات العربية تفتقد الاستقلالية بمقادير وأشكال متفاوتة.

الجامعات الحكومية المصرية تشكو من عدم الاستقلالية لأنها "تخضع لأحكام قانون موحد لتنظيم الجامعات في مصر كلها"، ولأن هناك ضعفا في "مشاركة قطاعات الإنتاج والخدمات في إدارة شؤون الجامعة ورسم سياساتها العامة في التعليم والبحث العلمي" (جامعة القاهرة)، وبسبب "سيطرة المجلس الأعلى للجامعات على السياسات الجامعية"، و"قلة الشفافية" و"ضعف أداء العلاقات العامة" (جامعة حلوان).

في الجامعة اللبنانية (الحكومية) "الاستقلالية منقوصة ومفتقدة فعليا بسبب تدخل السلطة السياسية" التي "تتحكم بتعيين الرئيس والعمداء ضمن منطق التوزيع الطائفي للمواقع ومنطق المحاصصة"، ولأن وظيفة مدير الفرع تجسد "التداخل بين السلطة الأكاديمية والإدارية والسلطة السياسية"، ولأن الحكومة تتدخل في الشؤون الأكاديمية عن طريق ممارسة صلاحية "تعيين الأساتذة وتفريغهم وإدخالهم إلى الملاك التي انتزعتها من مجلس الجامعة". ويترافق ذلك "مع تمركز اتخاذ القرارات خارج النطاق

الأكاديمي مع انخفاض سلطة المعايير الأكاديمية، وغياب آلية المساءلة والمحاسبة الأكاديمية في الجامعة".

في الجامعات المغربية الحكومية ينص القانون على "استقلالية الجامعة التربوية والعلمية والثقافية والإدارية والمالية" (المادة ٤ والمادة ٥ من القانون ٠١-٠٠)، لكن الجامعات تشكو من: "غياب إجراءات محاسبة واضحة ومعلنة لربط المسؤولية بالمحاسبة"، و"غياب استقلالية فعلية في مجالي تدبير الموارد البشرية والمنشآت"، و"المراقبة القبلية للعمليات المالية من قبل الوزارة" (جامعة محمد الأول). ومن انعدام الاستقلالية في "تدبير الموارد البشرية و التدبير المالي" (تعيين الرئيس، توظيف الموارد البشرية، تحديد ميزانية الجامعة) (جامعة محمد الخامس-أكدال).

في الجامعات غير الحكومية تتبدى علامات فقدان الاستقلالية من خلال عدد من الملاحظات مثل: "رئاسة مالك المعهد لمجلس الإدارة يؤدي لنوع من التداخل بين الملكية والإدارة"، "عدم إعطاء صلاحيات مالية وإدارية كافية لعميد المعهد مما يقيد حركته في إدارة المعهد"، "عدم إعلان المعايير بوضوح على أعضاء هيئة التدريس"، "لا توجد معايير محددة لاختيار القيادات الإدارية"، "لا توجد معايير واضحة ومعتمدة ومعلنة لتقييم الإداريين وكذا نظام الحوافز لهم" ، "عدم وضوح العلاقة بين المعهد والجمعية المالكة"، "تدخل أصحاب المعهد في الإدارة"، "عدم وجود شفافية فيما يتعلق بمعايير تقييم العاملين في التقارير الدورية"، "لا توجد سلطات مالية واضحة لعميد المعهد كما أن سلطاته الإدارية محدودة" (المعهد العالي الكندي).

إن هذه الملاحظات لا نجد مثيلا لها في التقارير الأخرى لجهة تنوعها وخاصة لجهة التداخل في الصلاحيات وغياب المعايير. لكننا نجد أمورا تشبه بعضا منها. ففي جامعة القديس يوسف هناك "ضعف في توصيف مهمّات السلطات الوسيطة"، وفيها تتم "ممارسة الصلاحيّات في الإدارة المركزيّة بناء على تفويضات لا على إناطة ممأسسة"، بينما يلاحظ "ضعف آليات المساءلة وصعوبة تطبيقها". أما في جامعة سيدة اللويزة فهناك بعض السيطرة من قبل المجلس الأعلى (الرهبانية) على عمل الجامعة مما يحد أحيانا من استقلاليتها[1].

التقرير عن جامعة الأخوين لا يطرح موضوع الاستقلالية، وإن كان يدعو إلى "تعزيز الشفافية في اتخاذ القرار".

أما جامعة الأزهر فتقول دراسة الحالة الخاصة بها بأنها "تتمتع بقدر مناسب من الاستقلالية حيث تخضع لأحكام قانون خاص بها ينظمها، مستقلة في ذلك عن بقية الجامعات المصرية"، وأيضا بصلاحيات في اختيار أنشطتها التعليمية والبحثية لخدمة المجتمع"، و"يوجد بالجامعة نظام للمساءلة والمحاسبة"، و"تخضع الجامعة للقوانين واللوائح المنظمة الخاصة بها".

بالعودة إلى الجامعات الحكومية فإن الجامعات المصرية بعد ٢٥ يناير ٢٠١١ تمثل حالة تستحق مزيدا من الدرس. فقد أشارت دراسات الحالات إلى أن التعيينات التي كانت تتم من قبل السلطة السياسية انتهت بعد الثورة وأصبح اختيار القيادات الجامعية يتم عن طريق الانتخاب المباشر (استنادا إلى القانون رقم ٨٤ لسنة ٢٠١٢). ما يحتاج إلى مزيد من البحث هو أثر التغيرات الحاصلة على الحياة الأكاديمية وبالتحديد على نوعية التعليم، خاصة أنه يمكن الافتراض أن التعيين "من تحت" قد يولد

(١) تملك الرهبانية المارونية المريمية جامعة سيدة اللويزة. السيطرة هي لجهة تعيين الرئيس دون دور واضح لمجلس الأمناء بحسب تقرير الـ NEASC عام ٢٠١٠. تم حل هذه المسألة في الدستور الجديد حيث ينتخب الرئيس من المجلس الأعلى أي الرهبانية وهي أعلى سلطة في الجامعة.

آليـات ولاء جديـدة تفاقـم الابتعاد عـن التفكير الحر والنقدي فـي أمر الجامعـات، وأن "نمطية التنظيم الجامعـي الحكومي وبيروقراطيته" (جامعة حلوان) يحولان دون تطوير الحياة الأكاديمية في الجامعة. وتسـتند دراسـة حلوان إلى تقرير لمنظمة التعـاون والتنمية الاقتصادية يقول: "ما تـزال المركزية البالغة فـي حوكمة التعليم العالي المصري تشـكل عقبة خطيـرة أمام الكفاءة المؤسسـية، وبالتالي أمام القدرة التنافسية للبلد. ولا يمكن مساءلة أحد عن الأداء الإجمالي ولو بشأن القضايا الأساسية".

ثمة تشابهات وفروق جوهرية بين أنظمة الحكامة المدروسة.

١. تتشابه الجامعات الحكومية المغربية والمصرية واللبنانية في:

أ. عدم استقلاليتها المالية، وهذا ينطبق أيضا على جامعة الأزهر،

ب. وفي عدم وجود نظام للمساءلة العامة، وبسيادة المساءلة من فوق، الأمر الذي يوفر شروط تبعية الجامعة للسلطات العليا،

ت. وفي قلة الشراكات مع المجتمع المحلي أو في ضعف فعالية الشراكات القائمة،

٢. وتتشـابه الجامعات المصريـة والمغربية بأن هناك قانونا واحدا للجامعـات الحكومية في كل بلد وهـو قديـم في مصـر[١]، بحيث لا يوجـد قانون لكل جامعة يعكـس خصوصيتها وهـذا عائق قوي تجاه استقلاليتها. علما بان قانون الجامعة اللبنانية هو بدوره قديم أيضا[٢].

أ. تتميـز الجامعـات المصرية بوجود المجلس الأعلى للجامعات والذي يتمتع بسـلطات واسـعة علـى جميـع الجامعـات الحكوميـة و يرأسـه وزيـر التعليـم العالـي كمـا يوجد مجلس مشـابه للجامعات الخاصة يسـمى المجلس الأعلى للجامعات الخاصة و يرأسـه وزيـر التعليم العالي أيضا، وفيها تفتقد الجامعات عنصرا من عناصر الاستقلالية الأكاديمية والمتمثل بمركزية القرار في اختيار الطلبة الجدد في الجامعات (من قبل الوزارة)،

ب. تتميز الجامعة اللبنانية بوجود المدير (تحت العميد وفوق رئيس القسـم)، وهي منافذ لممارسـة الضغـوط الخارجيـة السياسـية على الجامعة، لكنهـا تتميز أيضـا بحرية التنظيـم والتعبير للهيئة التعليمية والطلاب منذ تأسيسها وهذا ما يكسبها قدرا عاليا من الحرية والتنوع الأكاديمي،

ت. تتميز الجامعات المغربية بأن الكليات والمدارس (وتسـمى المؤسسـات) ذات كيانات مستقلة نسبيا عن رئاسة الجامعة وبأن مجلس الجامعة يضم ممثلين عن القطاعات الاقتصادية والمهنية، علما بأن هذا التمثيل يشكل عائقا أحيانا بسبب عدم التزام هؤلاء الممثلين بالحضور والمشاركة.

ث. اختيـار القيـادات الجامعيـة متبايـن بين ثلاثـة نماذج: نمـوذج الانتخـاب (مصر، بمـا في ذلك الأزهـر)، نمـوذج التعيين من فوق، بناء على ترشـيحات مـن تحت (لبنان)، ونمـوذج الاختيار التنافسـي (المغـرب). وقـد يتشـابه النموذجـان المصـري واللبنانـي لجهـة تسـييس الترشـيح والانتخاب والتعيين.

أما الجامعات الخاصة فتتوزع في ثلاثة نماذج:

أ. النموذج التجاري حيث الاسـتقلالية ضعيفة، ومشـاركة أفراد الهيئة التعليمية محدودة في اتخاذ القرارات وكذلك الشراكات. وهذا حال المعهد العالي الكندي (مصر)،

ب. النمـوذج الأهلـي حيث الاسـتقلالية تكون مقيـدة باعتبـارات الجهـة الراعية، والسـلطة تكون مركزية، أما المشاركة ففرصها غير مقيدة وقد تكون واسعة. وهذا حال جامعتي القديس يوسف

(١) صدر منذ أكثر من أربعين عاما (القانون رقم ٤٩ لسنة١٩٧٢).

(٢) ٦٧/٧٥ تاريخ ١٩٦٧.

وسيدة اللويزة،

ت. النموذج الأميركي حيث الاستقلالية تكون واسعة في حين أن مشاركة الهيئة التعليمية والطلاب محدودة، وكذلك الحال في الشراكة مع المجتمع المحلي. على الأقل هذا ما تبدى من دراسة حالة جامعة الأخوين في المغرب.

ثالثا: البحث المؤسسي والتخطيط

تفتقر جميع الجامعات التي نحن بصددها إلى هيكلية للبحث المؤسسي. بل إن غياب هذه الفكرة من قاموس المصطلحات في الجامعات أدى إلى حدوث خلط في بعض دراسات الحالات بين البحث المؤسسي والبحث العلمي.

البحث المؤسسي هو هيكلية (وحدة، جهاز، إدارة، مكتب، الخ) تقوم بجمع المعلومات عن المؤسسة في جوانب متعددة منها، وتحللها وتولفها وتضعها في خدمة متخذي القرارات لتحسين قراراتهم، وغالبا ما تلعب هذه الهيكلية دورا مركزيا في العمليات التحضيرية لضمان الجودة والاعتماد. جمع المعلومات يشمل تلك الروتينية منها والتي تكون عادة متوافرة لدى وحدات متعددة في الجامعة، كأعداد الطلاب والأساتذة وتوزيعهم والمعطيات المالية وغيرها، كما يشمل إجراء استقصاءات معينة للكشف عن مسائل معينة، كأوضاع الخريجين والعلاقة بسوق العمل، واتجاهات الطلبة ورضى الهيئة التعليمية، الخ.

هذه الهيكلية بدأت بالانتشار مؤخرا في عدد من الجامعات الأنكلوفونية اقتداء بالنموذج الشائع في الولايات المتحدة الأميركية، لكنها غير موجودة في جامعة الأخوين (المغرب) وهي قيد الإنشاء في جامعة سيدة اللويزة (لبنان).

طبعا لدى أية جامعة مصالح أو دوائر لجمع المعلومات كل عن الحقل الذي تعمل فيه (الطلاب، الموظفون، الأساتذة، الشؤون المالية، الخ)، فضلا عن دائرة للإحصاء عادة. لكن ذلك لا يقع في باب البحث المؤسسي حسبما عرفناه أعلاه.

التخطيط أمر آخر. لقد شاع استعمال تعبير التخطيط الاستراتيجي في البلدان العربية في السنوات الأخيرة مع شيوع عمليات ضمان الجودة، خاصة في مصر. أما في المغرب فالتخطيط يرتبط بمشروع الرئيس الجديد الذي فاز على أساسه المرشح لهذا المنصب. أما في الجامعة اللبنانية فمصطلح التخطيط غير متداول.

توجد في جامعة القاهرة مثلا "إدارة فنية للتخطيط الاستراتيجي والمتابعة تابعة للمكتب الفني لرئيس الجامعة". وأدى تبنى التخطيط الاستراتيجي في جامعة حلوان إلى تنفيذ دراسات عن الأداء المؤسسي والوضع الراهن على المستوى المركزي ومستوى الكليات. ووضعت في جامعة الأزهر خطة استراتيجية لتطوير الأداء الجامعي، توضح سير عمل الجامعة، والخطة محددة الأهداف، وتبين نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تواجه الجامعة.

ولا توجد في الجامعات المغربية هيكلية خاصة بالتخطيط. التخطيط داخل الجامعة يندرج في مشروع تطوير الجامعة الذي يضعه الرئيس عند تعيينه. يتم التخطيط بالتعاون مع الكليات لكن انخراط هذه الأخيرة يظل محدودا. والمشكلة الثانية في المغرب أن الجامعة "تعتمد على المخططات المُقْتَرَحَة من طرف الوزارة الوصية كإطار مناسب للتحكم في المعطيات الرقمية والنوعية للمؤسسات وتقديم مشاريع قصيرة المدى وفق الآليات والشروط الموضوعية العصرية المعمول بها في تدبير المشاريع" (جامعة عبد المالك السعدي).

الجامعـات الخاصـة متنوعة التجارب في موضـوع التخطيط. في المعهد العالـي الكندي ثمة خطة استراتيجية وضعت في العام ٢٠١٠، لكن لم يتم الالتزام بها فضلا عن عدم التزام الخطة بالمواصفات الفنية المعروفة في التخطيط. في حين أن في جامعة القديس يوسـف حركة تخطيط شـبه دائمة، وهناك مجموعـة من الخطط: خطة تطوير شـروط عمـل أعضاء هيئات التدريس، خطّـة تعزيز البحث العلمي، خطـة تطوير نظام الأرصدة. وهذا يرتبط بإنتاج دراسـات متعددة في هذه الجامعة: دراسـات دوريّة عن مصيـر الخرّيجين، عن أحوال أعضـاء هيئات التدريس؛ عن تطبيق نظام الأرصدة الأوروبي؛ عن التدفّق والتخـرّج؛ الـخ. أما جامعة سـيدة اللويزة فإنها تضع خططا اسـتراتيجية لكنها عـادة لا تنفذ هذه الخطط كاملة لافتقار الجامعة حاليا إلى أطر وإجراءات للسهر على حسن سير تنفيذ الخطط الموضوعة. وهذا بخـلاف جامعـة الأخوين في المغرب حيث "تعطـي الجامعة أهمية كبيرة للتخطيط والتقييم"، وتشـرك جميع مكونات الجامعة في التخطيط الاستراتيجي، وتعمل الجامعة على الالتزام بخطتها الاستراتيجية ٢٠١٠-٢٠١٤، علمـا أن الحاجـة مازالت قائمـة لتنفيذ جميع جوانـب الخطة الاسـتراتيجية وتقييمها بطريقة منهجية ومستمرة واعتماد أفضل الممارسات في التخطيط.

رابعا: الموارد المالية والإنفاق

يجـب أن تكون المـوارد المالية للجامعة كافية، حتى تؤمن الحد الأدنـى المقبول للتعليم والبحث، أو تطـور ما تقدمـه كحد أعلى، ويجب أن تكون هذه الموارد متنوعة حتـى لا تقع الجامعة رهينة مصدر واحد يعرضها للارتهان لمشيئة الممول أو حتى لا تكون عرضة لخطر التراجع النوعي مع أي تراجع في التمويل يصيب هذا الممول. هذا هو الفهم المتعارف عليه عالميا، وهذا ما تشدد عليه وكالات الاعتماد الدولية عادة في معيار التمويل.

سبق وأن أجرينا دراسة حول موضوع التمويل والإنفاق في البلدان العربية (الأمين، ٢٠٠٩) بينت أن الجامعـات أحادية التمويل، ترتهن الجامعات الحكومية منها إلى التمويل الحكومي وترتهن الجامعات الخاصة منها إلى الأقساط التي يدفعها الطلاب، وأن اللجوء إلى موارد أخرى[١] محدود جدا. ولم نجد لهذه القاعدة سـوى اسـتثناءين: في الأردن حيث تتلقى الجامعات الحكومية رسـوما من الطلاب تفوق قيمتهـا مـا تقدمـه الحكومة، وفي لبنان حيث تحظـى بعض الجامعات الخاصة بمـوارد مهمة عن طريق التبرعات والهبات والأوقاف.

تؤكد دراسـات الحالات في هذا الكتاب تلك القاعدة دون أن يظهر بين الجامعات الإحدى عشـرة التـي بين أيدينا أي اسـتثناء، اللهم إلا بعض الإشـارات المتفرقة حول وجـود "عائدات" ما، وخاصة في المغرب.

فـي جامعة القاهـرة يقال "تمتلك الجامعة العديد من الوحدات والمراكز ذات الطابع الخاص والتي تـدر على الجامعة عائدا ماديا يتم توظيفه لخدمـة عمليتي التعليم والتعلم بالجامعة". لكن يقال أيضا أن إسهام مصادر التمويل غير الحكومي في الموازنة العامة للجامعة "ضعيف".

وفـي جامعـة حلوان يقال إن موازنة جامعة حلوان تعتمد على التمويل الحكومي أي الموازنة العامة للدولة بشكل أساسي، وإن هناك زيادات ملحوظة في موارد الوحدات ذات الطابع الخاص إذ ارتفعت مـن ١٨ مليـون جنيه تقريبا في عام ١٩٩٨ إلى ٧٤ مليون جنيه تقريباً في عام ٢٠١٠، مع الإقرار بـ "عدم تنوع مصادر التمويل حكومي / خاص/ أهلي".

(١) من هذه الموارد (غير الدعم الحكومي ورسوم الطلبة) : عوائد الأنشطة الإنتاجية والعقود/استثمارات، ريوع الممتلكات، الهبات والتبرعات والمنح، الأوقاف، وغيرها.

في الجامعة اللبنانية هناك "شبه أحادية التمويل الحكومي" ولو أن بعض الكليات تؤمن بعض المداخيل (طب الأسنان والصحة).

في المغرب تتيح المادة ١٨ من القانون ٠١-٠٠ الفرصة للجامعات في تنويع مصادر عائداتها، لكن الجامعات لا تحصل على أية موارد من رسوم الطلبة ولا من ريوع ممتلكات أو أوقاف. على أن دراسة حالة جامعة محمد الخامس –أكدال تفيد أن العائدات الناجمة عن الأبحاث العلمية والاستشارات شكلت ١٩٪ من مجموع الموارد في العام ٢٠٠٨ وأن رسوم التكوين المستمر شكلت ٩٪ والهدايا ٢٪ فيكون مجموع الموارد غير الحكومية في هذه الجامعة ٢٩٪ في العام ٢٠٠٨ . وتؤكد دراسة حالة جامعة عبد المالك السعدي وجود موارد إضافية ناتجة عن التكوين المستمر أو التعاقدات.

جامعة الأزهر لا تبتعد كثيرا عن الجامعات الحكومية المصرية رغم أن لديها أملاكاً وأوقافاً توفر "مصادر ذاتية للتمويل المستمر" لكن "لم يتم تفعيل أي خطط للتمويل الذاتي" وما زال التمويل الحكومي هو المصدر الرئيسي للموارد المالية.

الجامعات الخاصة توصف أيضا بأنها أحادية التمويل، من الأقساط الجامعية. لا استثناءات في ذلك بين الجامعة التي تبغي الربح في مصر والجامعتين الأهليتين في لبنان.

النتيجة المنطقية للتمويل الحكومي الأحادي مزدوجة: باعتبار أن موازنة الجامعة تقررها السلطات المالية في الحكومة، التي تقتطع أحيانا مما هو مقرر للجامعة (عدم الاستقلالية المالية)، وأن ما يخصص للجامعة هو عادة أقل ما تطالب به الجامعة (ضعف الموارد). وهذان الأمران تشير إليهما جميع الدراسات عن الجامعات الحكومية في البلدان العربية الثلاثة التي نحن بصددها (لبنان، مصر، المغرب). التقارير عن الجامعات الخاصة لا تشير إلى قلة الموارد، لكنها تظهر انخفاض الكلفة، الذي يتجسد عندها في الأقساط، والأقساط المخفضة قد تكون عنصر جذب، ولكنها ليست بالضرورة دليلا جيدا على النوعية.

خامسا: البيئة المادية

اذا كانت الجامعة أبنية ومجمعات وقاعات، من صنع المهندسين المعماريين، فإن الجامعات العربية التي نحن بصددها هي ذات نوعية جيدة إلى ممتازة عموما. والخاصة منها أفضل من الحكومية. والشهادات وفيرة في دراسات الحالات:

فجامعة القاهرة ذات "موقع جغرافي فريد ومتميز في قلب القاهرة الكبرى"، وهي " تمتلك العديد من المباني التاريخية داخل الحرم الجامعي وخارجه"، وتمتلك "رصيدا من الأراضي للتوسع المستقبلي خارج مدينة القاهرة".

وجامعة حلوان "حققت طفرة كبرى بدأت مع افتتاح حرمها في العام الجامعي ١٩٩٢/ ١٩٩٣ بمنطقة عين حلوان، الذي تبلغ مساحته ٤٧٠ فدانا، بما يعادل حوالي ٢ مليون متر مربع، تمثل إضافة كبيرة للإمكانات وتتيح التوسع المستقبلي، وبخاصة أن الجامعة ما تزال تمتلك كافة الأراضي والمباني المخصصة لكلياتها خارج الحرم".

وجامعة الأزهر ذات "موقع متميز يساعد على توفير بيئة تعليمية وبحثية فاعلة يتوافر فيه بنية أساسية وتكنولوجية تساعد على تحقيق الجامعة لرسالتها وأهدافها بكفاءة وفاعلية"، ويتوافر بالجامعة "المساحة التي تسمح للتوسع في إنشاء كليات جديدة التي تتناسب واحتياجات المجتمع من نوع التعليم كما تتوفر بنية أساسية وتكنولوجية تساعد على تحقيق الجامعة لرسالتها وأهدافها بكفاءة وفاعلية".

والمعهد العالي الكندي يقع في "أحد الأحياء الراقية"، و"جميع القاعات الدراسية والمكاتب

مكيفة ومجهزة بوسائل التدريس وأهمها توفير سبورات بيضاء ولوح معلومات وأجهزة عرض داتا شو وحاسب للمحاضر وذلك بجميع قاعات التدريس".

وجامعة القديس يوسف تتميز "بوفرة المرافق بجميع أنواعها".

وجامعة سيدة اللويزة توفر مرافق وأبنية وتجهيزات ومختبرات كافية تمكنها من أداء رسالتها وأهدافها التعليمية والبحثية.

والجامعة اللبنانية "طرأ تغير إيجابي بارز على بنيتها التحتية تجلى بافتتاح مجمع الحدث الذي انتقلت إليه ١٣ كلية أو فرعاً لكلية، وقد باشرت الجامعة بتنفيذ مجمع جامعي في منطقة الشمال، كما أقر مرسوم إقامة مجمعات جامعية في المناطق".

وجامعة محمد الأول تقوم في ثلاثة مجمعات ضمن ثلاثة مناطق جغرافية وقد "تطورت في السنوات الأخيرة البنية المادية فيها بشكل كبير (تشييد بنايات لخمس مؤسسات جديدة الإحداث)...".

وجامعة محمد الخامس توفر "المرافق الضرورية للاستجابة لأهدافها التعليمية و البحثية و متطلبات النشاط الاجتماعي للطلبة والعاملين بالجامعة، ... وتوفر الجامعة مركزاً للأنترنيت وفضاء معلوماتي مرتبط بالشبكة العنكبوتية من بين مهامه تحقيق التواصل بين كل المقرات التابعة لكل مؤسسة".

وفي جامعة عبد المالك السعدي تمت "توسعة معظم المؤسسات الجامعية وإصلاح وترميم رصيدها العقاري. قَدَّمتْ الجامعة مشاريع مهمة لإحداث كليات ومدارس ومرافق جديدة وَصُودقَ عليها من طرف السلطات الحكومية وسيبتدئ تنفيذ الأشغال بها تدريجيا ابتداءً من سنة ٢٠١٢".

وجامعة الأخوين يقع حرمها "وسط مناظر طبيعية خلابة على ٧٦ هكتارا، وهو حرم جامعي متكامل يوفر المرافق الأكاديمية والمباني السكنية والفصول ومكاتب أعضاء هيئة التدريس، كما توفر الجامعة المعدات والتكنولوجيا اللازمة داخل الفصول والمكاتب والسكن (الإنترنت، وأجهزة الكمبيوتر، وأجهزة العرض، وأجهزة التلفزيون).

لكن هناك ثلاثة أنواع من المشاكل تظهر أحيانا هنا وهناك، وهي مشاكل متصلة بعضها ببعض:

- الأولى هي مشكلة الازدحام، والناجمة عن الزيادة في أعداد الطلاب بما يفوق الطاقة الاستيعابية (القاهرة، حلوان، المعهد العالي الكندي، محمد الأول، عبد المالك السعدي)،
- الثانية هي ضعف الصيانة وانخفاض مستوى الخدمات (القاهرة، حلوان، محمد الأول، عبد المالك السعدي)،
- والثالثة هي تبعثر المباني بين مواقع متباعدة (حلوان، الأزهر، اللبنانية).

وتنفرد الجامعة اللبنانية بأن معظم أبنيتها خارج الحرم الرئيسي تنطبق عليها المشاكل المذكورة بالإضافة إلى أن معظم مبانيها مستأجرة وهي مبان سكنية أو مكاتب أو غير ذلك، غير مصممة أصلا للتعليم الجامعي، وتفتقد أيضا التجهيزات الأساسية الضرورية لعملية التعليم.

بالانتقال إلى الجانب الأكاديمي من البنية المادية، أي المختبرات والمكتبة، تتغير الصورة بصورة ملموسة.

بصورة عامة تبين التقارير توافر المختبرات والمعامل وخدمات المعلومات والإنترنت والمكتبة، الخ. لكن السؤال هو عن مدى كفاية هذه التجهيزات الأكاديمية من الناحيتين الكمية والنوعية، وبخاصة ما يتعلق بالشبكات والقواعد الإلكترونية. واقع الحال أن المعلومات تصبح محدودة عند النظر إلى الموضوع بطريقة تفصيلية. وفي هذ السياق سجلت ملاحظات من نوع:

"ضعف مستوى المكتبات في بعض كليات الأقاليم ، عدم إتاحة قواعد البيانات عن طريق الإنترنت

بالمكتبات للطلاب ، ضعف كفاية وفاعلية نظم المعلومات والاتصالات لربط الجامعة ووحداتها وكلياتها"، الخ (جامعة الأزهر)،

- "بعض أجهزة الحاسب بالمعامل بحاجة إلى تحديث، عدم ملاءمة عدد العاملين بالمختبرات والمعامل، تدني المستوى التقني للفنيين، تجهيزات المكتبة لا تتلاءم وأعداد الطلاب من حيث السعة وأعداد الكتب" الخ. (المعهد العالي الكندي)،
- شبه غياب للمختبرات في الكليات الإنسانية والاجتماعية، نقص المختبرات في بعض الكليات التطبيقية، نقص كبير في الفضاء الجامعي المعلوماتي، عدم توافر الحواسيب الكافية للاستفادة من المكتبة الافتراضية، استمرار إتباع الطرق التقليدية في معظم المكتبات في التفتيش والتوثيق، الخ. (الجامعة اللبنانية)،
- قلة في المراجع الإلكترونية المستمدة من قواعد المعلومات، وندرة في التقارير العلمية والمجلات المتخصصة (جامعة محمد الأول)،
- المختبرات ومراكز البحوث تظل ضعيفة ولا ترقى إلى قدرات و تطلعات الباحثين في الجامعة، عدم الاشتراك الفعلي لكل الأساتذة في تطوير رصيد الجامعة من الكتب والمجلات العلمية (جامعة عبد المالك السعدي).

هل يتيح المكان الجامعي المجال للقيام بأنشطة عامة من قبل الطلاب والهيئة التعليمية؟

لا تشذ جامعة عن الإجابة بنعم، لكن الإجابات التفصيلية توحي بأن الأنشطة المقصودة هي أنشطة "نظامية" في الأغلب الأعم إذا صح التعبير، أي تتجه إلى أن تكون محصورة بما هو مقرر سنويا من احتفالات شبه رسمية.

سادسا: البيئة التعليمية

١. شروط القبول

المبدأ العام هو قبول الطلاب الحائزين على الشهادة الثانوية، والفرق بين جامعاتنا مزدوج: من الذي يختار الطلاب؟ وما الشروط الإضافية المفروضة عند اختيارهم؟

تمثل مصر نموذجا خاصا، نجده أيضا في تونس وسوريا والجزائر غير المشمولة بدراستنا، والذي يقوم على أن الوزارة هي التي تختار الطلاب وتوزعهم على الجامعات، استناداً إلى الطلبات التي يتقدمون بها (وفيها تفضيلاتهم حول الجامعة والاختصاص) واستنادا إلى علاماتهم في الثانوية العامة. والقاعدة أن ذوي العلامات العالية يقبلون في الاختصاصات العلمية والتطبيقية وأصحاب العلامات المتدنية يجري "ترحيلهم" إلى الاختصاصات الإنسانية. بحيث يمكن القول إن هناك سلما أصبح معروفا تقع الاختصاصات (ميادين المعرفة) على درجاته طبقا للعلامات[1].

هذه السياسة أساسها مراعاة مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص، وفيه أن جميع الطلاب تؤمن لهم الوزارة مقاعد جامعية وأن الفرق بينهم يتعلق فقط بالاستحقاق (merit) فمن كانت علاماته أعلى حظي بالقبول في الاختصاص الذي يرغب به (أو في أحد الاختصاصات التي يفضلها).

---

(١) في مصر تتراوح معدلات القبول في كليات الطب بين ٩٧٪ و٩٩٪، في حين تتراوح معدلات التربية بين ٨٠٪ و٩٠٪ حسب الجامعة. وفي سوريا تتراوح معدلات القبول بين ٢٢٦ و٢٣٢ لكليات الطب والهندسة وبين ١٧٠ و١٨٥ علامة لكليات التربية والآداب والفنون والحقوق. وفي الجزائر تتراوح معدلات القبول في شعب الطب والصيدلة والهندسة بين ١٤ و١٥، فيما تتراوح بين ١٠ و١١ في شعب الآداب والفلسفة والاقتصاد والتسيير والعلوم الاجتماعية والحقوق. هذه المعلومات تعلنها الإدارات المركزية ونجدها على الإنترنت.

لكن هذه السياسة أدت إلى ثلاث نتائج ذات علاقة بالنوعية: أولها، أن الوزارة تقرر أعداد الطلاب الذين يقبلون في الجامعات والاختصاصات. صحيح أن الوزارة تكون لديها معلومات عن القدرة الاستيعابية في كل برنامج وجامعة، لكن كثرة أعداد الطلبة تضطرها إلى أن ترسل للجامعة لوائح بطلاب يفوق عددهم وتوزيعهم القدرات الاستيعابية للجامعة. وهذا يؤدي إلى "الازدحام" المنافي للنوعية. ثانيها، أن الطلبة المتفوقين يرسلون إلى العلوم البحتة والتطبيقية وأصحاب العلامات الأدنى يرسلون إلى الفروع الإنسانية في الجامعات. وهؤلاء الأخيرون هم الكثرة. فتصبح الكليات الإنسانية هي الأكثر ازدحاما والأقل موارد وبالتالي تتدنى فيها النوعية باستمرار وبسرعة أكبر من الكليات العلمية والتطبيقية. وثالث النتائج أن هذا الأسلوب يضعف المساءلة الضامنة للنوعية، لأن القيادات الجامعية يصعب محاسبتها على نوعية ما تقدمه وما تنتجه طالما أنها لم تختر أهم موردين فيها: المال والطلاب.

والمثير في النموذج المصري أن الاختيار المركزي للطلاب (مكتب التنسيق في الوزارة) يصح على التعليم الخاص. ويتم قبول الطلاب في المعهد العالي الكندي مثلا لمن اختاروا المعهد وهؤلاء يكونون قد حصلوا على مجاميع منخفضة في الثانوية وقادرون على دفع الأقساط. في حين يفضل الطلاب الحاصلون على مجاميع عالية الالتحاق بالجامعات الحكومية أو الجامعات الخاصة ذات السمعة الطيبة. لكن هذا النظام لا يطبق على الجامعة الأميركية في القاهرة، التي تتمتع بحرية اختيار طلابها بحسب النموذج الأميركي أي بحسب نتائج اختبارات سات (SAT)[1] لمن كانوا حاصلين على الشهادة الثانوية من المصريين.

ومن العناصر الجديدة في النموذج المصري فتح شعب جديدة متميزة في الجامعات الحكومية يقبل فيها طلاب بنفس المعدلات في ذات الكلية لقاء دفع رسوم أو أقساط.

أما في جامعة الأزهر، وبحسب اللائحة التنفيذية للقانون رقم١٠٣ الخاصة بشروط قبول الطلاب، فإن المجلس الأعلى للأزهر يحدد عدد الطلاب المصريين الذين يمكن قبولهم في العام الدراسي التالي من بين الحاصلين على شهادة الثانوية الأزهرية أو الشهادات المعادلة لها في نهاية كل عام دراسي بناء على اقتراح مجلس الجامعة، وبعد أخذ رأي مجالس الكليات المختلفة، وتعتمد في ذلك قاعدة التوزيع الجغرافي. لكن يبين التدقيق في ما يحصل فعلا أن القبول بكليات جامعة الأزهر في القاهرة والأقاليم يقتصر على طلاب الثانوية الأزهرية[2].

في المغرب لا تقوم الجامعة باختيار الطلاب ولا الوزارة، بل الكلية والمدرسة (أو المؤسسة كما يقال في المغرب). وتختلف سياسة القبول بين الكليات. الكليات ذات الاستقطاب المفتوح تقبل الطلبة بدون شروط إضافية على الثانوية العامة، ماعدا الالتحاق بالإجازة المهنية أو الماستر والذي يخضع لشرط دراسة ملف الترشيح واجتياز مقابلة شفوية. ولكل كلية صنف من أصناف البكالوريا[3]. لكن في هذه الكليات نفسها يخضع الالتحاق بالإجازة المهنية لشرط دراسة ملف الترشيح واجتياز مقابلة شفوية. أما في الكليات ذات الاستقطاب المحدود فثمة شروط خاصة ومباراة كتابية و/ أو مقابلة شفوية. القبول المفتوح محصور في كل جامعة بأبناء منطقة جغرافية معينة (الانتماء الجهوي)، أما

(1) SAT: Scholastic Assessment Test.

(٢) "وهذا يتنافى مع ما جاء بالمذكرة الإيضاحية للقانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١م بشأن المبادئ الستة التي قام عليها قانون التطوير ومنها "أن تتحطم الحواجز والسدود بينه وبين الجامعات ومعاهد التعليم الأخرى وتزول الفوارق بين خريجيه وسائر الخريجين في كل مستوى وتتكافأ فرصهم جميعاً" (أنظر دراسة حالة جامعة الأزهر).

(٣) كالآتي: كلية الآداب والعلوم الإنسانية: بكالوريا أدبية؛ كلية العلوم : بكالوريا علوم تجريبية وعلوم رياضية، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية: بكالوريا من كل الأصناف.

القبول المحدود فمفتوح لأبناء جميع المناطق.

ثنائيـة الاصطفاء (selection) بين الإنسـانيات والعلوم موجودة إذاً فـي المغرب أيضا ولها مفاعيل مشـابهة علـى النوعية كما هي الحـال في مصر. في الحالتين لا توجد (فـي التعليم الحكومي) جامعات اصطفائيـة، بـل اختصاصات اصطفائية، واختصاصات مكتظة بالطـلاب. وفي الحالتين تقع الجامعات الخاصة في مرتبة أدنى من الجامعات الحكومية، تسـتقبل المستبعدين من الجامعات الحكومية، بسبب علاماتهم في المرحلة الثانوية أو بسبب نتائج المباراة. وهذا الاستبعاد محصور عمليا بالميادين العلمية. وفـي كل من البلديـن ثمة جامعة واحدة تصطفي طلابهـا كجامعة، وهي الجامعـة الأميركية في القاهرة وجامعة الأخوين في إفران، وكلاهما يعتمد النظام الأميركي في الاصطفاء والتعليم والتقييم والتخرج.

فـي لبنان تشـبه الجامعـة اللبنانية أية جامعة مغربيـة، لجهة أن كل كلية لها نظـام القبول الخاص بها، لكن لا وجود لمباراة وطنية، جميع المباريات؛ حيث وجدت تقوم بها الكلية نفسها. والثنائية بين العلوم والإنسانيات لا توجد فيها بالحدة نفسها. فالمباراة تجري في كليات التربية والسياحة والهندسة والصحة والطب والفنون والصيدلة، الخ ولا تجري في العلوم والآداب والحقوق والعلوم الاجتماعية. ولا يعتد بعلامات المرحلة الثانوية في الاصطفاء. طبعا هناك كليات أكثر اصطفائية من غيرها، لجهة العدد الذي تقبله، وكلية العلوم تصطفي طلابها من دون امتحانات دخول، بنهاية السـنة الأولى، كما كانت الحقوق تفعل ذلك في فترة سـابقة. ثم إن مؤسسـات التعليم الخاص في لبنان ليست "دون" الجامعة اللبنانية في مـا تقبله من طلاب. إنها متنوعة، بعضها أكثر تسـاهلا من الجامعة اللبنانية وبعضها أكثر تشـددا. بحيث يمكـن القول إن نموذج التعليم العالي في لبنان يختلـف تماما عن النموذجين المصري والمغربي، فهو متنوع المسارات الاصطفائية ما بين الجامعات أكثر مما هو ثنائي الاصطفائية ما بين الاختصاصات.

فجامعة القديس يوسف تمارس سياسة الاستقطاب المحدود في بعض برامجها، مثل برامج العلوم الصحيّـة والهندسـية على اختلافها، التي لا يقبـل فيها إلا الطلبة الذين يفوزون فـي امتحان قبول صارم نسبيًّا، بينما تمارس سياسة الباب المفتوح لأغلبية برامجها الأخرى. كما تشترط الجامعة لتأمين مستوى مقبول للطلبة امتلاك جميع هؤلاء حدًّا أدنى من الكفايات في اللغات الثلاث المعتمدة في الجامعة، أي الفرنسـيّة والعربيّة والإنكليزية. أما جامعة سـيدة اللويزة فتشـترط لقبول الطلبـة امتلاكهم حدا أدنى من كفايـات في اللغـة الإنكليزية والرياضيات تقاس بحسـب مجموع نقاط الاختبـارات الداخلية في اللغة الإنكليزية والرياضيات وعلامات المدرسة، فضلا عن اختبار (SAT I).

٢. التعليم

تسير الدراسة في مصر وفق نظام الفصلين الدراسيين، مدة كل فصل منهما ١٧ أسبوعاً، ١٥ أسبوعا للدراسـة، وأسـبوعان للامتحانات الفصلية. ويعقب امتحانات الفصل الأول إجازة منتصف العام لمدة أسـبوعين. ويشـترط للتخرج نجـاح الطالب في جميع المواد الدراسـية، وتحسـب تقديـرات الطلاب (مقبول- جيد- جيد جدا- ممتاز) على أساس مجموع درجاتهم التراكمية في السنوات الأربع. وينطبق هـذا النظام على جامعـة الأزهر. أما المعهد العالي الكندي فيعتمد نظام المقررات والأرصدة انسـجاما ونظام الجامعة الكندية التي ترتبط معها ببرامج مشتركة.

فـي حيـن أن التعليم العالي في المغرب يعتمد النظام الأوروبي الحديث المسـمى إل.م.د. (LMD) أو إجازة- ماستر- دكتوراه. وفي هذا النظام يجري التعليم في مقررات وفق نظام الوحدات والمسالك. وقد لاحظنا أعلاه أن المغرب أضاف ما يسـمى بالإجازة المهنية إلى البرامج التي يقدمها على مسـتوى دراسـات الإجـازة (L). وهذا غير معروف في لبنان الذي تطبق بعـض جامعاته نظام إل.م.د. فيما تطبق

أخرى النظام الأميركي. وحيث يطبق نظام إ.م.د. في لبنان فهو ما زال غير معمم بصورة تامة وتعترض تطبيقه قيود تتعلق بتقبله من قبل الأساتذة و بشروط تطبيقه لجهة عدد الطلاب في الصف، أو لجهة تنظيم المنهج عموما وشبكة المقررات وتوزيعها بين الكليات وبحسب نوعها.

إن ابرز مشكلات التعليم الواردة في دراسات الحالات تتعلق بهذه النقطة، تطبيق نظام إل.م.د. بصورة منقوصة أو غير مرضية، وقد نجم ذلك عن عدم استكمال بناء النظام لجهة تحديد النواتج التعلمية، أو وضع مقررات مشتركة بين الاختصاصات أو وجود مقررات اختيارية فعلا. وفي بعض الجامعات طبق النظام في معظم الكليات لكن هناك صعوبات في تطبيقه في كليات أخرى كالحقوق والطب والعلوم الاجتماعية.

وقد ظهرت مشكلات ناجمة عن التحول إلى هذا النظام بصورة شكلية مع استمرار الممارسات السابقة المتعلقة بطرق التعليم التقليدية وغياب فرص المناقشات الصفية والبحث والتعلم الذاتي. وقد تصاحب ذلك مع نقص في الإشراف وفي متابعة الأنشطة التدريبية للطلبة من قبل الأساتذة والمدربين الميدانيين. وبينما يقوم احتساب الأرصدة في هذا النظام على عنصري الاحتكاك في الصف والعمل البحثي الذي يقوم به الطالب وحده فإن الصف بقي هو وحدة التعليم والتعلم. هذه الممارسات يفرضها الميل إلى متابعة تقاليد سابقة ويفرضها ازدحام الصفوف. كما أن معظم قاعات التدريس تفتقر إلى تقنيات المعلوماتية اللازمة؛ مما يبقي الوسائل التقليدية سائدة في عملية التعليم. وكما تقول إحدى دراسات الحالات فإن الدروس تقدم في الغالب بطرق تقليدية يغلب عليها الطابع الإملائي التلقيني، ولا تضع الطالب في مركز عملية التعليم والتعلم.

المخرجات المهنية للتعليم المقدم هي أكثر ما يقلق واضعي دراسات الحالات في المغرب في موضوع النوعية، في وقت تتحدث الدراسات الموضوعة عن الجامعات الحكومية في مصر عن مشكلات تتعلق بعدم توصيف المقررات وقلة الاعتماد على التكنولوجيا وغلبة الطرق التقليدية في التعليم. أما دراسة جامعة الأزهر فقد أظهرت أن هناك ازدحاما في المواد الدراسية بحيث وصلت المواد التي تدرسها بعض الشعب إلى ١٥ – ٢٠ مادة، كما وصل عدد الساعات الأسبوعية في بعض الأحيان إلى ٣٥ ساعة. وفي المعهد العالي الكندي هناك غموض حول المعايير الأكاديمية وعلاقتها بما يعلم فعلا مع غياب آليات المراجعة للبرامج والمقررات ولا توجد استراتيجية موثقة للتعليم والتعلم.

صورة التعليم والتقييم المقدمة عن جامعة الأخوين في المغرب وجامعة سيدة اللويزة في لبنان مبنية على حجة أن الجامعتين تسيران على خطى معايير كليات الفنون الحرة (liberal arts) في الولايات المتحدة الأميركية. على أن دراسة جامعة سيدة اللويزة تشير إلى أن "وضع معايير وأطر لتقييم نواتج التعلم لدى الطلبة بحسب الأبعاد المعرفية لكل برنامج ما يزال في بداياته".

٣. التقييم

تشكو الجامعات المصرية عموما من التمسك بالأساليب القديمة في التقييم، لجهة التركيز على التقييم النهائي، وغياب الأدوات المقننة والأساليب الحديثة، والاقتصار على قياس الجانب المعرفي. وقد بدأت بعض الكليات تنوع التقويم بين النظري والعملي، كذلك هناك مساع لاستحداث مشاريع نظم للتقويم كمشروع إنشاء مركز القياس والتقويم في جامعة القاهرة وكذلك في جامعة حلوان. لكن تلفت إحدى الدراسات النظر إلى ظاهرة تكرار بعض الأسئلة في امتحانات بعض المواد.

والقضية التي لم تتطرق إليها دراسات الحالات هي دور الكتب الجامعية التي يضعها الأساتذة ويشتريها الطلاب والتي يجري على أساسها كل من التعليم والتقييم. إن القصد من الكتاب الجامعي

توفير المادة التعليمية بما فيها من أفكار ومعلومات جاهزة للطلاب بدلا من تدوين الملاحظات والبحث في المراجع. ويسود هذا الأسلوب في التعليم الجماهيري كما في مصر وسوريا، بسبب الازدحام. ومع أن هذه الكتب تخضع للمراجعة الدورية وللرقابة من قبل جهات عليا في الجامعة، إلا أنها تقيد التعليم والتقييم في الأسئلة والأجوبة التي يقدمها مؤلفو الكتب، حتى لو كانت محدثة فكيف الحال إذا لم تكن كذلك. وعموما يتحول الأمر إلى حفظ (التعليم) وتسميع (التقييم).

الجامعات التي تعتمد نظام إل.م.د. لا تستطيع من الناحية المبدئية إلا أن تنوع أساليب التقييم ولاسيما لجهة استعمال التقييم المستمر والامتحانات والنهائية، والذي يعطى فيه التقييم المستمر ما لا يقل عن ٤٠٪ من العلامة النهائية. والتقييم المستمر يشمل العروض والتحقيقات والأوراق والعمل الميداني والتمارين والمساهمات الحرة وغيرها. وهذا يفترض ثلاثة شروط: الحضور، النظام الفصلي، والعدد المحدود للطلبة في الصف. هذه الشروط غير متوافرة في جميع الجامعات التي تتبنى نظام إل.م.د. إما بسبب طبيعة الكليات ذات الاستقطاب المفتوح، أو بسبب تعثر تطبيق النظام نفسه في عدد من الكليات، أو بسبب عدم إلزامية الحضور، أو كل هذه الأمور معا. وهذا ما يحدث في كليات الاستقطاب المفتوح في المغرب حيث يقل التقييم المستمر وينتقل ثقل التقييم إلى الامتحانات الفصلية. بل يقوم الطلاب في بعض الجامعات المغربية مثلا بالاعتراض الشديد على التقييم المستمر. وفي المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح في هذه الجامعات تدوم عملية التقييم الفصلية حوالى أكثر من شهرين خلال كل دورة امتحان فصلية.

في الجامعات الأنكلوفونية (سيدة اللويزة، الأخوين) يطبق التقييم المستمر بسبب توافر الشروط المذكورة. لكن هنا كما في سائر الجامعات ثمة شكوك جدية حول أمرين: مدى قيام التقييم على قياس المهارات العليا في التفكير، ومدى استعمال نتائج التقييم للحصول على تغذية راجعة وتطوير التعليم نفسه. ولا نجد على كل حال في جميع دراسات الحالات التي بين أيدينا أي دراسة أجرتها جامعة ما حول تقييم الطلبة فيها إن من حيث الممارسات والتقاليد الشائعة أو من حيث المبادئ الحاكمة لها. ورغم أهمية موضوع التقييم فإننا نادرا ما نجد دراسات علمية عن الأنماط الشائعة في التقييم في جامعاتنا.

خلاصة الأمر أنه يمكن اعتبار الموضوع الذي يعالجه هذا المحور، البيئة التعليمية، صلب العملية التعلمية في الجامعات والأكثر دلالة على نوعية التعليم فيها. وبكل أسف فإن المعطيات المتعلقة به والموثقة والمحللة علميا من قبل دراسات سابقة شحيحة. واستنادا إلى ما توافر من معطيات جرى عرض بعضها هنا ونجد بعضها الآخر وتفاصيلها في متن دراسات الحالات، يمكن القول أن جماهيرية التعليم العالي (شروط القبول) تشكل عبئا مزدوجا على التعليم العالي عموما وعلى تعليم الإنسانيات خصوصا، وتؤدي إلى تراجع نوعية التعليم والتعلم، والذي تكشف عنه بوضوح نوعية التقييم. أما الجامعات الاصطفائية فهي غير حكومية وهي محدودة العدد وتستعمل اللغة الإنكليزية في التعليم والتقييم وتعمل على طريقة المحاكاة (مع الجامعات الأميركية).

سابعا: النشاط العلمي

نعلم أن من بين جامعات لبنان والمغرب ومصر ثمة جامعة واحدة فقط صنفت في لائحة الجامعات الخمسمائة الأولى في تصنيف شانغهاي، هي جامعة القاهرة وذلك في الأعوام ٢٠٠٦ و٢٠٠٧ و٢٠١١ و٢٠١٢. وأن هناك فقط ثلاث جامعات عربية أخرى انضمت إلى اللائحة ابتداء من العام ٢٠٠٩ وهي جامعات سعودية (جامعة الملك سعود، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، جامعة

الملك عبد العزيز)[١].

كان يمكن الاكتفاء بهذا القدر من المعلومات والقول إن الجامعات العربية ذات نشاط علمي متدن باعتبار أنها نادرة الحضور في التصنيفات الدولية حتى العام ٢٠١٣ (٤ من ٥٠٠ جامعة عربية). لكن يمكن الاعتراض على هذا الاستنتاج لأن ما ينشر في المجلات العلمية العالمية لا يختصر كل النشاط العلمي، خاصة أن هذا النشر يتم بالإنكليزية باعتبارها ليست لغة جميع الجامعات. كما يمكن الاعتراض على هذا الاستنتاج لان تصنيف شنغهاي مبني على عمل مكتبي تحليلي لمعطيات عالمية موجودة على الإنترنت وليست مبينة على تواصل مباشر مع الجامعات نفسها ولا على معلومات مجمعة من الجامعات. وبالتالي فإن الصورة التي يمكن أن نكونها من تحليل معطيات الجامعة نفسها قد تفضي إلى نتيجة غير تلك التي يولدها التحليل المبني على المعطيات المنشورة عالميا.

نكتشف من خلال دراسات الحالات أننا لا نعرف شيئا عن الإنتاجية البحثية لأفراد الهيئة التعليمية، كما يمكن أن يعبر عنها مثلا معدل عدد الأبحاث المنشورة لكل أستاذ في السنة، بغض النظر عن لغتها ومكان نشرها. ثمة مشكلة في جامعاتنا تتعلق بإدراك الجامعات لحجم البحث العلمي فيها، وهو إدراك يتجسد عادة من خلال الإحصاءات والتوثيق وإصدار التقارير السنوية حول الإنتاجية العلمية. تقول دراسات الحالات: "عدم وجود حصر للأبحاث العلمية المنشورة في الخارج والداخل"، "لا توجد بيانات رسمية عن أساتذة الجامعة وخريجيها الحاصلين على جوائز عالمية"، " لا يوجد اهتمام بالإنتاجية العلمية للمنتسبين إلى المعهد. كما لا يوجد حصر أو قاعدة بيانات بذلك"، "عدم اعتماد مؤشّرات أداء في مجال البحث العلمي وغياب المعطيات التي تسمح باحتساب مؤشّرات الأداء المتعارف عليها عالميًّا"، "تفتقر الجامعة إلى مبينات علميّة لرصد وتحليل الإنتاج العلمي والبحثي لأعضاء هيئة التدريس"، الخ.

هذا الغياب القوي للمعطيات يعبر عمليا عن هامشية البحث العلمي في الجامعات. إن جامعة مثل جامعة القاهرة مهتمة فعلا بالبحث العلمي المنشور عالميا، من أجل المحافظة على مرتبتها في التصنيف. وقد قررت لهذا الغرض صرف مكافآت مالية كبيرة على النشر العلمي الدولي[٢]. لكن الوضع العام للجامعات هو غير ذلك. البحث يحصل من أجل الترقية، وفي هذه الحالة يقوم صاحب العلاقة فقط بإحصاء أبحاثه من أجل أن يتقدم بطلب الترقية. ومن المؤسف الاستنتاج أن البحث العلمي العالمي، الذي يعتمده تصنيف جامعة شنغهاي أو غيرها هو المؤشر الوحيد على أحوال البحث العلمي في جامعاتنا العربية. وهو كما أسلفنا ضعيف جدا.

توجد في الجامعات المدروسة مجلات، وبرامج حاضنات، ومراكز بحوث، وتعقد مؤتمرات، وترصد أموال، وتعقد اتفاقات تعاون، وتفوز الجامعات بمشاريع بحثية محلية أو دولية، ويحصل بعض أفراد الهيئة التعليمية على منح بحثية، وهناك خطط للبحث العلمي، وتمنح الجامعات شهادات ماجستير ودكتوراه، وتوجد لجان ومجالس للبحث العلمي أحيانا، وتنشأ هياكل وظيفتها المبدئية حشد الموارد العلمية (كمعاهد الدكتوراه) أو صناديق، الخ.

لكن التقصير أقوى وأسبابه وافرة في دراسات الحالات: التمويل المتاح غير كاف والمنح قليلة، الأطر التنظيمية ضعيفة، عملية البحث العلمي لا تتم ضمن خرائط بحثية في كل اختصاص، مراكز البحوث تحولت إلى بنى بيروقراطية أو عاجزة ماليا، بعض الهياكل تحول إلى مناطق نفوذ، البنى

(١) أنظر الفصل الثامن والثلاثين

(٢) أنظر التفاصيل في الفصل السادس.

التحتية للنشاط البحثي ضعيفة عموما وتتطلب توافر مقومات أساسية (تجهيزات، موازنة، مختبرات، فرق بحثية، مصادر معلومات، الخ)، المنح والتعويضات البحثية تحولت إلى صيغة من صيغ زيادة الراتب، السنة السابعة التي يفترض أن يتفرغ فيها الأستاذ للبحث غير جدية، المشاريع الفردية غالبة، الضغوط التعليمية كثيرة أحيانا على الأستاذ، الحماس مفقود من جانب الباحثين بسبب قلة تمويل البحوث العلمية والإجراءات المرهقة والطويلة لصرف نفقات الميزانية، الخ.

ثمة فرق بين الجامعات الخاصة والجامعات الحكومية التي شملتها دراسات الحالات لصالح الحكومية منها لجهة وجود التمويل فيها والهياكل واشتراط البحث في الترقية وما إليها.

ثامنا: الهيئة التعليمية

١. الكفاية

إجمالا تعتبر الجامعات الحكومية وجامعة الأزهر في البلدان الثلاثة، مصر والمغرب ولبنان، مكتفية لجهة توافر العدد الكافي من أفراد الهيئة التعليمية، في الاختصاصات المطلوبة للتعليم. ولا توجد معلومات حول الكفاية النوعية. وتعتبر معدلات التأطير مقبولة (٢٠ إلى ٣٠ طالب للأستاذ الواحد). وتسجل بعض الاتجاهات العامة مثل نقص الأساتذة في عدد من الاختصاصات (بسبب الندرة، أو بسبب انتقال الأساتذة إلى القطاع الخاص، أو بسبب الإعارة والانتقال إلى بلدان أخرى كدول الخليج ، أو بسبب الهجرة إلى البلدان المتقدمة أو بسبب الرواتب المتدنية، أو بسبب سياسة تشجيع التقاعد المبكر، كما حصل في المغرب)، أو نقص وفائض في الوقت عينه ويحصل الفائض بسبب التعيين السياسي (لبنان) أو سبب عدم وجود سن للتقاعد (مصر)، أو شيخوخة الهيئة التعليمية بسبب بطء إجراءات التزود بأساتذة جدد أو عدم انتظامها أو قلة الفرص. وتتميز الجامعات الخاصة بقوة الاعتماد على المتعاقدين غير المتفرغين وعلى حملة الماجستير. لكن معدل التأطير يكون مقبولا إلى عال بسبب صغر الصفوف.

٢. الشؤون الوظيفية

تعيين أفراد الهيئة التعليمية مركزي في مصر وسياسي في لبنان. وفي جميع الحالات فإن الأساتذة المعينين في الجامعات الحكومية هم موظفو دولة مثبتون تتوافر لهم شروط الاستقرار والحماية الاجتماعية التي يتمتع بها أفراد الوظيفة العامة. المتقاعدون في اللبنانية يتقاضون ٨٥٪ من راتبهم الأخير إذا ما خدموا ٤٠ سنة، وفي المغرب يتقاضون ١٠٠٪ من الراتب الأخير بعد فترة الخدمة نفسها.

في مصر تتولى لجان علمية تابعة للمجلس الأعلى للجامعات فحص الإنتاج العلمي للمتقدمين لشغل وظائف الهيئة التعليمية الجامعية أو للترقية. ويحدد قانون تنظيم الجامعات مهام أعضاء هيئة التدريس في التعليم والبحث وخدمة المجتمع.

في المغرب يتم تدبير ملفات التعيين والترقية بالمصالح المركزية بالوزارة. لكن، بعد تعيينه، يصبح الأستاذ تابعا للكلية (المؤسسة) أكثر مما هو تابع للجامعة، وهذا ما يقيد حراك الأساتذة داخل الجامعة. وهذه خصوصية مغربية.

في لبنان لا دور للوزارة في عمل الجامعة اللبنانية وفي اختيار الأساتذة ولا الطلاب، ولا أي من الشؤون الأكاديمية فيها. وجرت العادة أن يبت القسم في موضوع اختيار الأساتذة للتعاقد أو التفرغ للتعليم في الكلية. لكن ابتداء من العام ١٩٩٦ بدأت ممارسة جديدة حيث أصبح التعاقد للتفرغ يقرره مجلس الوزراء، وهذا يتم مرة كل عدة سنوات بعد مطالبات وتراكم الطلبات، ما أدى إلى أن بت هذه الطلبات دفعة واحدة (للمئات من الأساتذة) أصبح سياسيا بامتياز، لجهة أن السياسيين هم الذين

يوافقـون أو يقـرون إدراج أسـماء أو اسـتبعاد أخرى طبقا لتـوازن القوى بينهم. وهذا مـا عزز الولاءات السياسية في الجامعة.

في الجامعات الخاصة يخضع التوظيف للعرض والطلب، ويسـوده مفهوم العقد، المؤقت، والذي تكـون فيـه الجامعة هي صاحبة القرار. لا وجـود غالبا لمفهوم التعيين أو التثبيت، أما الاسـتقرار فيتأمن مع الولاء التام للجامعة وقبول شـروطها. ويزيد هذا الوضع سـوءا كلما كانت المؤسسـة ربحية وكانت فاقدة للاستقلالية تجاه أصحابها. وفي مصر يتم التعيين في الجامعات الخاصة بقرار وزاري بعد ترشيح المؤسسة.

مـن هـذه الناحية تبدو الهيئة التعليمية في القطاع الحكومي مسـتقلة كثيرا مقارنة بالهيئة التعليمية في القطاع الخاص، وهي فوق استقرارها وتمتعها بحصانة الوظيفة العامة تتمتع، كما في لبنان، بحق تنظيم نفسـها في رابطة تعبر عن مصالحها، الأمر الذي أفضى إلى حرية أكاديمية واسـعة في هذه الجامعة، ولو كان الولاء للطبقة السياسية قويا. وينشر أساتذة في الجامعة اللبنانية كتابات في الصحف وفي المجلات الأكاديمية أو بصورة كتب فيها نقد لاذع لما يجري في الجامعة.

٣. الترقية والرتب

حـدد القانـون ثلاث رتـب للهيئة التعليمية في الجامعة اللبنانية: معيد، أسـتاذ مسـاعد، أسـتاذ. كان ذلك في العام ١٩٦٧، عندما كانت فرنسا تمنح دكتوراه حلقة ثالثة. وكان حملة هذه الدكتوراه يصنفون فـي فئـة معيد. لاحقا ألغيت شـهادة الدكتوراه حلقة ثالثة في فرنسـا، وحلت محلهـا الدكتوراه الموحدة المعادلة لدكتوراه الفلسفة الأميركية، كما بدأت الجامعة اللبنانية تمنح شهادة الدكتوراه. وبالتالي أصبح جل الأسـاتذة الجدد في الجامعة اللبنانية يدخلون برتبة أسـتاذ مسـاعد فورا وليس أمامهم للترقية سوى رتبة واحدة. وهذا وضع فريد من نوعه في التعليم العالي في العالم الأكاديمي.

في مصر ثمة خمس رتب: الأستاذ، الأستاذ المساعد، المدرس، المدرس المساعد، المعيد. الرتبتان الأخيرتـان تخصان طلاب الماجسـتير والدكتوراه الذين يعلمون في الجامعـة. الترقية لرتبة مدرس تتم بعـد الحصول على شـهادة الدكتوراه، والترقيـة للمراتب التي تليها تبنى على أسـاس إنتاجه العلمي من البحـوث التـي يتقدم بها للفحص بما يمثل ٧٥٪ من الدرجـات المخصصة للترقية، ويؤخذ في الاعتبار عناصـر أخـرى تتصل بمجمل النشـاط العلمي والتطبيقي للمتقـدم بما يمثـل ٢٥٪. وبالتالي فإن تغذية الهيئـة التعليميـة في كل كليـة وجامعة تتم من داخلها، من بين طلابها. وهـذا أيضا وضع فريد في العالم الأكاديمي، لجهة أن الهيئة التعليمية تتناسل من دون حاجة إلى ما هو خارجها، أكان من داخل البلاد أو مـن خارجها. ومن المعـروف أن معظم الجامعات الأميركية تمنع مثلا خريجيهـا من التعليم فيها، على الأقل فور تخرجهم، وتفرض أن تنتقي أساتذتها الجدد من خريجي جامعات أخرى بما يساهم بتجديد الحياة الأكاديمية فيها.

في المغرب ثمة ثلاث رتب: الأسـاتذة المسـاعدون، الأسـاتذة المؤهلون، أسـاتذة التعليم العالي. ويتم كل شيء (تعيين وترقية) بناء على قرارات ومباريات ودراسة ملفات، تقوم بها لجان علمية محلية، أما السـلطات المركزية فتقوم بتتبع جميع الإجراءات. وتشـترط الترقية، من رتبة إلى رتبة، إنتاجا علميا لصاحب الطلب، فضلا عن حد أدنى من سـنوات الخدمة. وهناك ثلاث وتائر للترقية من رتبة إلى رتبة: وتيـرة اسـتثنائية: بعـد قضاء ٦ سـنوات؛ وتيرة سـريعة: بعد قضاء ٧سـنوات؛ وتيرة عاديـة: بعد قضاء ٨ سـنوات. العنصر البحثي في الوتيرة الاسـتثنائية مهم، وهو غير موجود في الوتيرة الثالثة. أي أنه بإمكان أي أسـتاذ أن ينتقـل من رتبة إلى أعلى داخل كل رتبة دون إجـراء أي بحث وذلك ضمن الوتيرة العادية.

وهذا أيضا وضع فريد من نوعه في العالم الأكاديمي.

هذا بالنسبة للجامعات الحكومية أما الجامعات الخاصة المدروسة فتكاد المعلومات عن الرتب والترقية فيها تكون معدومة. وتعتمد هذه الجامعات في كثير من الأحيان على الرتب التي حصل عليها أساتذتها من جامعاتهم التي يعملون فيها أو كانوا يعملون فيها، أو أنها تعتمد في الترقية أساليب ومعايير غير معلنة وقد تكون اعتباطية.

٤. الأداء والتطوير المهني

بصورة عامة لا تشيع أساليب تقييم أداء أفراد الهيئة التعليمية ولا توجد برامج مستقرة للتطوير المهني، والتبادل المنظم الإقليمي والدولي للأساتذة شبه معدوم. ولا يخلو الأمر من أنشطة عابرة أو من بعض الاستثناءات.

في مصر شهدت الجامعات الحكومية خلال فترة تنفيذ مشروع تطوير التعليم العالي الممول من البنك الدولي في العقد الماضي مجموعة من "البرامج التدريبية" لأفراد الهيئة التعليمية، وكانت المشاركة في هذه البرامج إلزامية، أو شرطا للترقية. وفي هذا السياق أنشئ المركز القومي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، كما أنشأت جامعة حلوان مركزاً لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بالجامعة يتولى مسؤوليات إدارة عمليات تنمية الموارد البشرية. لكن لا يوجد نظام لتقييم أداء هيئة التدريس.

الجامعة اللبنانية ليس لديها أي نظام لتطوير الأداء، ولا برامج للتطوير المهني ولا برامج للتبادل الأكاديمي مع الخارج. ثمة نظام السنة السابعة لكن لا توجد أدلة على مدى الاستفادة منها مهنيا أو أكاديميا. الجامعات المغربية حالتها مماثلة، باستثناء ما ورد عن جامعة الأخوين وجامعة محمد الأول التي قيل إنها تقدم "بعض الدورات التدريبية غير المنتظمة لفائدة أعضاء هيئة التدريس، وهي غير إلزامية وتتطرق لمواضيع مستجدة كتقنيات المعلوميات، والتعليم عن بعد، والبيداغوجيا الجامعية".

إن افتقار الهيئة التعليمية في القطاع الخاص إلى الحصانة يفسح الباب أمام تطبيق أنظمة تقييم الهيئة التعليمية من قبل الطلاب، وهذا ما تم تسجيله في المعهد الكندي مثلا. لكن لا يوجد في هذا المعهد "نظام لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال مجموعة من المعايير المعلنة والمعتمدة من المجالس الحاكمة بالمعهد والتي يمكن أن تكون على أساس الأنشطة التي يجب أن يقوم بها عضو هيئة التدريس مثل الأعباء التدريسية والإنتاج البحثي والمشاركة في المؤتمرات والانتظام في المحاضرات". ولا يوجد برامج للتطوير المهني.

تنفرد الجامعة اليسوعية بأنها "أضافت إلى برامجها، دبلومًا جامعيًّا في التعليم الجامعي مخصّصًا لتطوير المهارات التعليميّة لأعضاء هيئة التدريس" كما أنشأت الجامعة "مختبرًا متخصّصًا في التعليم الجامعي ووحدة لتكنولوجيا التعليم يشرف على أعمالهما أعضاء من هيئة التدريس منتدبون من مختلف المكوّنات الأكاديمية للجامعة". وبسبب العلاقة التاريخية مع فرنسا ينشط فيها تبادل الأساتذة مع فرنسا وأوروبا عموما. وقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الزائرين سنويًّا حوالي ٧٪ من مجمل عدد الأشخاص الذين يتولّون التدريس في الجامعة، و يأتون لمدد تتراوح بين الأسبوع والسنة الكاملة.

كما تنفرد سيدة اللويزة وجامعة الأخوين بحزمة من ١١ أداة قياس لتقييم أداء الهيئة التعليمية، تشمل تقارير الطلبة حول المادة والمدرّس، وتقارير مشاهدات الزملاء خلال التدريس، الخطط البحثية لأعضاء هيئة التدريس، وقياس فعالية الخدمة التي ينجزها عضو هيئة التدريس، وملف المقررات التي على كل عضو هيئة تدريس إنجازها في نهاية كل فصل ثم رفعها إلى القسم لتقييمها.

تاسعا: الطلبة

١. الفعالية الداخلية (الاصطفاء والتدفق والتخرج)

ليس مصطلح الفعالية الداخلية والمصطلحات المرتبطة به (الاصطفاء والتدفق والتخرج) شائعة الاستعمال في الأدبيات الجامعية العربية.

المقصود بالاصطفاء نسبة المقبولين إلى المتقدمين للالتحاق بالجامعة. في مصر الجامعة (حتى الخاصة) كما نعلم ليست هي التي تختار طلابها، وبالتالي لا تعرف أي جامعة نسبة الاصطفاء فيها في سنة معينة لا مقارنة بغيرها من الجامعات ولا مقارنة بنفسها عبر الزمن. في المغرب، كما في الجامعة اللبنانية، ثمة أمر واضح هو أن هناك نمطين من قبول الطلاب المفتوح والمحدود. وإذا كان نمط القبول المفتوح يعني أن لا اصطفاء للطلاب، فإن نمط القبول المحدود لا نملك معلومات عن درجة الاصطفائية فيه.

المعلومات تبدأ بالظهور عندما يتعلق الأمر بالتدفق (من السنة الأولى الجامعية حتى التخرج)، وإن بصورة شحيحة، وغير كافية للوصول إلى استنتاجات معينة. يسجل فقط أن نسبة التدفق من السنة الجامعية الأولى إلى السنة الثانية محدودة في الكليات ذات القبول المفتوح في الجامعة اللبنانية، ما بين ٢٥ و٣٥٪ فقط، ثم يصبح التدفق "عاديا" في السنوات اللاحقة. هذه الثنائية نجدها في المغرب أيضا. ثمة مشكلة خاصة في المغرب تؤدي إلى ارتفاع نسب الرسوب والإعادة والترك في السنة الأولى الجامعية، وهي أن لغة التعليم في المرحلة ما قبل الجامعية هي العربية فيما لغة التعليم في الجامعة هي اللغة الفرنسية.

أما في الجامعات الخاصة فيتبين أن هناك تساهلاً في شروط القبول أحيانا كما في المعهد العالي الكندي الذي يسمح بقبول الحاصلين على دبلومات متوسطة وهؤلاء في غالبيتهم أقل مستوى من الحاصلين على الثانوية العامة، ويقبل أصحاب المعدلات المنخفضة في الثانوية العامة (٦٥٪ بالنسبة للأقسام الهندسية و٥٠٪ لأقسام الإدارة). وفي المعهد أيضا هناك نسبة عالية من الطلاب (حوالي ٤٠٪) لا يستطيعون إكمال متطلبات التخرج في المدة المقررة. في جامعة القديس يوسف توضح دراسة الحالة أن هناك انخفاضا في الكفاءة الداخلية يشمل ٤٠٪ من الكليات والمعاهد في الجامعة.

ينجم عن سياسة القبول في الكليات المفتوحة في المغرب والجامعة اللبنانية وعن سياسة القبول المركزي في مصر، اكتظاظ طلابي. والاكتظاظ الطلابي يؤثر بقوة على جودة التعليم، لأن الموارد والتسهيلات المتاحة تصبح غير كافية وسريعة الاستهلاك، ولأن طرق التعليم تصبح تلقينية غير تفاعلية، كما بينا في القسم الخاص بالبيئة التعليمية. ويؤدي ذلك إلى احتجاجات من قبل الطلبة والى تحركات احتجاجية تعطل الحياة الدراسية وتنتهي بحلول جزئية .

٢. التنوع

مفهوم التنوع الطلابي أو تنوع الهيئة التعليمية ليس شائعا أيضا في الأدبيات الجامعية العربية. والسبب هو عدم وجود تنوع عرقي أو ديني في المجتمع أو عدم الاعتراف بأهميته أو بوجوده أصلا. من جهة ثانية ثمة سياسة مقصودة في لجم التدفق الجغرافي نحو جامعات المدن أو المراكز الحضرية ذات الاستقطاب العالي. في المغرب يحصر الالتحاق بالكليات ذات الاستقطاب المفتوح في كل جامعة على حدة بسكان منطقة جغرافية معينة، في حين يقبل التنافس على الصعيد الوطني للالتحاق بالكليات ذات القبول المحدود. في مصر يعتبر الانتماء الجغرافي العنصر الثاني بعد معدل علامات المرحلة الثانوية في التحاق الطالب المرشح بكلية معينة في جامعة معينة. لذلك لن نجد في هذين البلدين أية

معطيـات إحصائية منشـورة أو غير منشـورة عن تنوع الطلاب فـي جامعة معينة مـن النواحي الجغرافية والعرقيـة والدينية. كذلـك لا نجد معطيات عن تنوع الطلاب الاجتماعي. الجامعات لا تنشـر مثل هذه المعلومـات والوزارة لا تنشـرها ولم تتوافر في دراسـات الحالات التي يتضمنها هذا الكتاب إشـارات إلـى وجـود دراسـات أو معطيات وضعهـا أكاديميون عن هـذه المواضيع، ولا إلى منشـورات الهيئات الإحصائيـة. إن كل السياسـات المركزية في القبول (فـي مصر أو غيرها من البلـدان العربية) مبنية على مسوغ أساسي هو تأمين المساواة في الفرص بين جميع الناجحين في الشهادة الثانوية، وبأن التمييز يتم فقط على أساس التفوق في هذه الشهادة وليس على أي اعتبار اجتماعي أو عرقي أو نفوذ سياسي. هذا المبدأ أدى عمليا إلى اسـتبعاد التفكير بالتنوع، مع أن التفكير بالتنوع وإظهاره كان سـيؤيد مبدأ المساواة ويبرزه.

بعض الاسـتثناءات: "تؤمن الدراسـة الجامعية المجانية لطلاب الطبقات غير الميسـورة (العاديين وذوي الفئات الخاصة) من شـتى الأقاليم الجغرافية في الجمهورية" (جامعة الأزهر، المتجانسة دينيا). "يتميـز طلبـة الجامعة بتنوع جنسـي وجغرافي وبتنـوع اجتماعي كبير. في حين ينتمـي أغلب الطلبة إلى الدين الإسـلامي ماعدا أقلية صغيرة من الطلبة الأفارقة الذين يعتنقون الديانة المسيحية" (جامعة محمد الأول).

أمـا فـي لبنان فالتنوع الديني والمذهبـي هو عنصر قوي من عناصر الحياة السياسـية والثقافية. يقول تقرير جامعة القديس يوسف إن الطلاب متنوعون من حيث الجنس والطائفة. ويقول تقرير جامعة سيدة اللويـزة إنـه رغم أن سياسـة القبول تقوم على أسـاس تكافؤ الفـرص دون تمييز على أسـاس العقيدة أو الدين أو العرق أو النوع الاجتماعي، فإن الجامعة تفتقر إلى التنوع في الجسـم الطلابي (هناك خلل في تـوزع الطلبـة لجهة التنوع الجغرافي، النوع الاجتماعي أو الطائفة). أمـا في الجامعة اللبنانية فإن التقرير المتعلق بها يقول بصراحة إنه يؤخذ على الفروع الأولى والثانية للجامعة في بيروت وجبل لبنان عدم التنـوع الدينـي فيهـا، وعلى أنه في بعض الفروع هناك تسـلط طرف سياسـي ما على كليـة ما والحد من نشاط الأطراف الأخرى، و"ارتفاع المنسوب العالي للتعصب في فترة الأزمات مما يحول مناخ التنوع إلى مناخ سلبي".

٣. الأنشطة والتفاعل وخدمة المجتمع

الأنشـطة محـدودة فـي الجامعات التي بيـن أيدينا. لم يذكر أي تقرير أن المؤسسـة ظهر اسـمها في الفضـاء الوطنـي بفضل نشـاط أو تفوق حققـه طلابها في ميدان مـن ميدان الفنـون والرياضة. ولم تأت تقاريـر مصـر على ذكر النشـاط السياسـي. تبدو الجامعـات كأنها أحادية المسـاهمة في حياة الشـباب، موجهـة للتعليم فقط، تسـعى إلـى توفير التعليم للطلاب فـي الاختصاصات التي يتابعونها، ولا تسـعى بالضرورة لتكوين خريجين بملامح معينة.

ثمة في جميع الجامعات أماكن وأندية ونشاطات ما، واحتفالات رسمية تجري في مناسبات معينة، في حين أن المشـاركة في النشاطات الطلابية تقتصر على الأقلية. وينفرد المعهد الكندي العالي بوجود "برامج لتقدير ومكافأة المتفوقين في الأنشـطة الطلابية" ما يرفع "نسـبة الطلبة المشـاركين في الأنشـطة الطلابيـة حوالـي ٣٠٪ مـن إجمالي عـدد الطـلاب" . وتنفرد جامعة القديس يوسـف بتنظيـم انتخابات طلابية سـنوية مع اعتماد النسـبية فـي التمثيل". وتنفرد الجامعـة اللبنانية بافتقار الطلاب إلى المسـاحة المشـتركة (بسـبب تشـتتها بين فروع عديدة) وتعليق القانون الخاص باتحاد الطـلاب الجامعيين الذي كانت تنفرد به سابقا من بين جميع الجامعات العربية.

برامج خدمة المجتمع قد تكون أكثر توافرا. فقد تبنت جامعة حلوان مثلا عدة مشروعات قومية وبيئية منها مشروع جامعة حلوان لمحو أمية المواطنين في محافظات مصر (وطن بلا أمية) ومشروع تنمية إمكانات ومهارات تلاميذ المدارس الابتدائية في منطقة فقيرة بالقاهرة (المرج). وفي المعهد العالي الكندي قام الطلاب بتشجير المعهد والمنطقة المحيطة والتي تم من خلالها زراعة الأشجار من قبل هيئة التدريس والطلبة لخلق نموذج من الاستدامة للبيئة. وفي جامعة محمد الخامس أكدال ساهم الخريجون في أنشطة ثقافية واجتماعية متعددة (مثل محاربة الأمية ودروس الدعم والتقوية وأنشطة رياضية) ، كما أنشئت أندية نسوية تهتم بإدماج المرأة في المجتمع خاصة في البوادي المغربية.

٤. خدمات الدعم والإرشاد

تتمثل خدمات الدعم التي يمكن أن تقدمها الجامعة لطلابها في توفير المنح والمساعدات المالية أو تسهيل الحصول على القروض لذوي الظروف الاقتصادية الصعبة، وفي توفير فرص الدعم الأكاديمي، أي المقررات المساندة والتعويضية أو العلاجية من أجل تعويض بعض شرائح الطلاب ما فاتهم في أمور ضرورية لمتابعة دراساتهم (وخاصة في اللغات). ولكي تكتمل الخدمة توفر الجامعات أنظمة إرشاد، عامة، حيث يجري استقبال الطلاب على مستوى الجامعة لمساعدتهم على تحسين خياراتهم الدراسية والمهنية، أو خاصة، على مستوى كل طالب على حدة فيكون له مرشد من بين أفراد الهيئة التعليمية في القسم لمساعدته على تحسين خياراته في المقررات وفي استراتيجيات الدراسة والتعلم.

جامعاتنا الحكومية يبدو أنها تفترض أنها "تعطي" الطلاب ما يكفي عندما توفر المقعد الدراسي المجاني لهم. لذلك نجد أن خدمات الدعم والإرشاد في هذه الجامعات ضعيفة إجمالا.

٥. توظيف الخريجين

أبرز ما في هذا الموضوع الشكوى من غياب الآليات أو الأساليب المناسبة للتعرف على أوضاع الخريجين. قيل ذلك عن جامعة القاهرة، وعن جامعة حلوان، وعن جامعة الأزهر، وعن جامعة سيدة اللويزة، وعن الجامعة اللبنانية.

بناء عليه فإن الأوصاف التي وردت عن عمل الخريجين هي أقرب إلى الانطباعية: نقص بعض المهارات والقدرات لدى بعض الطلاب للوفاء بمتطلبات سوق العمل في مجال اللغات الأجنبية وعلوم الحاسب (القاهرة)، يعاني الخريجون من الجامعات كلها من البطالة، مسار الكليات غير التطبيقية مسار متأزم عموما في علاقته بسوق العمل، فخريجو هذه الكليات يتوزعون بين غالبية عظمى يعملون في مهن لا تتوافق مع اختصاصاتهم، أو يعملون في القطاع الحكومي، أو عاطلون عن العمل، إضافة إلى نقص في المهارات لدى معظمهم في مجال اللغة الأجنبية والحاسوب.

على أن الوضع في المغرب يبقى مختلفا حيث تبين الدراسات أمرين. الأول أن بعض الجامعات يستعمل استمارة يملؤها المتخرج بعد ستة أشهر على تخرجه إبان استلامه للشهادة. لكن تبقى المشكلة موجودة جزئيا لأن البعض لا يأتي لاستلام الشهادة ويكتفي بالإفادة التي حصل عليها من الكلية فور تخرجه فيها. والثاني أن خريجي المدارس العليا والحاصلين على دبلومات المسالك المهنية من الكليات، هم الأقل تعرضا للبطالة مقارنة بخريجي الكليات المفتوحة الذين تتدنى نسبة إدماجهم في سوق الشغل (جامعة محمد الأول وجامعة عبد المالك السعدي) بل إن إدماج الحاصلين على دبلوم مهندس الدولة يصل إلى ١٠٠٪ في القطاعات الوطنية والمقاولات (جامعة محمد الخامس-أكدال). وفي جامعة الأخوين يقوم مكتب التوجيه الوظيفي بتتبع أنشطة الخريجين والاحتفاظ بالمعلومات حول مساراتهم.

عاشرا: ضمان الجودة

ضمان الجودة يفترض وجود وكالة خارجية مختصة تضمن الجودة في المؤسسة التعليمية. الجهة الخارجية تقدم عادة المعايير وتقدم فريق الزملاء المراجعين الذين يزورون المؤسسة ويضعون تقريرا بزيارتهم تبني عليه الوكالة تقريرها أو حكمها النهائي. لكن جوهر عملية ضمان الجودة هو النشاط الذي تقوم به المؤسسة لتقييم ذاتها، لأن هذا التقييم الذاتي يقدم الدليل على مدى إدراك المؤسسة لمشكلاتها وعلى ملاءمة ما تفكر به لمعالجة هذه المشكلات وعلى قدرتها في الحفاظ على عناصر القوة فيها ومعالجة عناصر الضعف في المستقبل. وهذا هو الوجه "الداخلي" لضمان الجودة، والذي يعني أن المؤسسة لديها هياكل وإجراءات لضمان جودة العمل فيها وهذا ما تصادق عليه أو تقترح تعديله الوكالة الخارجية.

معطيات البلدان العربية متفاوتة حول هذا الموضوع.

في مصر توجد "الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد" وهي الوكالة الوطنية المعنية بضمان واعتماد المؤسسات والبرامج. وتطال صلاحياتها جميع الجامعات الحكومية والخاصة. كما توجد مراكز لضمان الجودة على مستوى الجامعة ككل وعلى مستوى كل كلية على حدة، وكما يقول تقرير جامعة حلوان هناك "انتشار لمراكز الجودة بالجامعة وكلياتها". ويفهم المرء أن وظيفة هذه المراكز هي "ضمان الجودة" في هذه الكليات، إجراء التقييم الذاتي والمساعدة على بلورة مشروعات التطوير التنافسية من أجل التأهيل للاعتماد، و"إجراء زيارات محاكاة للاعتماد يقوم بها فريق من المراجعين يختارهم المركز، للوقوف على مدى جاهزية الكلية للاعتماد". وفي جامعة حلوان استطاعت ١٤ كلية الفوز في الآلية التنافسية على مستوى وزارة التعليم العالي بمشروعات للتأهيل للاعتماد .

مراكز ضمان الجودة الداخلية تبدو في التجربة المصرية أشبه بالأجهزة الموازية المختصة بتدبير أمور الجودة وضمانها، أكثر مما هي أجهزة مساندة (لجمع المعلومات وتحليلها) للجهات القيادية في الكلية أو الجامعة، كما هو الحال في الأنظمة الأوروبية والأميركية لضمان الجودة. كأن ضمان الجودة هو من اختصاص وحدة معينة وليس أمرا مؤسسيا على مستوى الكلية أو الجامعة. هذه الوضعية شبه البيروقراطية لمراكز ضمان الجودة تفسر نوعي الشكاوى الواردة في التقارير. الشكوى من "عدم انتشار ثقافة الجودة" بين أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، والشكوى من "عدم وجود هيكل تنظيمي ولوائح مالية وإدارية معتمدة للكثير من وحدات ضمان الجودة بكليات الجامعة" أو "عدم توافر كوادر بشرية كافية مؤهلة ومناسبة للقيام بأنشطتها" في المركز.

تغيب في مصر حالات ضمان الجودة والاعتماد الدوليين (باستثناء الجامعة الأميركية في القاهرة غير المغطاة بدراسات الحالات). أما في المغرب فلا توجد هيئة وطنية لضمان الجودة، ولكن توجد "خلايا" داخلية للجودة. وتبين التجربة المغربية انفتاحا على المنظمات الدولية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تامبوس، الخ)، إلا أن هذه المحاولات هي أقرب إلى التجارب المؤقتة أو الدراسات منها إلى ضمان الجودة المنتظم، لأن المنظمات الدولية المذكورة ليست وكالات مختصة بضمان الجودة. وهي أقرب أحيانا إلى الاجتهادات الذاتية: "تخضع الجامعة دوريا إلى التقييم الذاتي المؤسساتي لكل مؤسساتها: ٢٠٠٦ ؛ ٢٠٠٩؛ ٢٠١٢". (جامعة محمد الخامس أكدال)، "أَنْجَزَتْ الجامعة في سنة ٢٠١٢ دليلاً للتقييم الذاتي خاصاً بها (Référentiel d'autoévaluation)" (جامعة عبد المالك السعدي). الخ.

أما جامعة الأخوين فقد دخلت سيرورة الاعتماد على غرار الجامعة الأميركية بالقاهرة في مصر

وجامعة سيدة اللويزة في لبنان. وهذه جامعات خاصة (أو ذات إدارة خاصة) أميركية النموذج.

وضع الجامعة اللبنانية يشبه الجامعات المغربية لجهة "الاجتهاد" لكن ذلك حصل مرة واحدة، في العام ٢٠٠٣ مع "إجراء تقييم ذاتي هو الأول من نوعه في تاريخ الجامعة اللبنانية أظهر نقاط القوة ونقاط الضعف في الجامعة ووضع توصيات للتطوير". وعلى كل حال فإن الجامعة لم تأخذ بنتائج التقرير. وهذه نتيجة محتملة جدا عندما لا تكون هناك جهات أو وزارات أو وكالات خارجية معنية بالموضوع.

أما في جامعة القديس يوسف فيوجد "مكتب مختصّ بضمان الجودة يتعلّق برئيس الجامعة مباشرة" علما بأن الجامعة "اعتمدت سياسة شاملة لضمان الجودة والبدء بتنفيذها" وحصلت على "شهادة جودة من هيئة خارجيّة أوروبيّة موثوق بها".

ملاحظات ختامية

لقد استخدمنا عشرة معايير لفحص قضايا النوعية في كل من الجامعات الإحدى عشرة المدروسة. وأبرز ما أمكن ملاحظته أنه بخلاف النموذج الأميركي ليست الرسالة هي أفضل باب للتعرف على أحوال الجامعة ولمتابعة النوعية في جامعاتنا، وأن النشاط العلمي ليس معيارا حساسا للتمييز بين الجامعات العربية، فجميع الجامعات المدروسة ذات بنية علمية وإنتاجية علمية ضعيفة. وما يميز جامعة القاهرة ليست البنية العلمية المختلفة إنما الضخ الاستثنائي للموارد المالية لتشجيع الهيئة التعليمية على النشر. والنشر يستمر باستمرار التمويل.

إن المعيار الفصل في النوعية هو ما سميناه البيئة التعليمية، وهو المتعلق بالتعليم والتعلم والتقييم وما إليه. مبينات تردي النوعية عديدة: من ثنائية القبول إلى الازدحام، إلى تنظيم البرامج والمناهج وتحديثها، إلى طرق التعليم والتقييم اللذين ما زالا قائمين على التلقين والتسميع، الخ.

أما المعيار الأفضل في فهم ما يجري في الجامعات، أي يفسر سائر أمور النوعية، فهو معيار الحكامة. إذ تؤيد الدراسات بقوة فرضية عدم الاستقلالية وغياب الشفافية والمحاسبة. وهذا ينعكس على عوامل وسيطة، مثل الموارد المالية، وكيفية انتقاء الطلاب وأفراد الهيئة التعليمية، وضمان الجودة وغيرها. ويفسر النتائج المتعلقة بنوعية التعليم والتعلم ومستوى الخريجين وفرص تشغيلهم. ومن بين جميع المعايير بدا معيار البيئة المادية هو الأكثر إيجابية. لكنه يشبه النشاط العلمي من حيث انخفاض حساسيته التمييزية بين الجامعات، فإذا قلنا مثلا إن البيئة المادية متردية، يمكن الافتراض بأن البيئة التعليمية متردية أيضا، لكن إذا قلنا إن البيئة المادية جيدة فهذا لا يعني بالضرورة أن البيئة التعليمية جيدة. يجب العودة إلى الحكامة كعامل مفسر.

المصادر والمراجع العربية

الأمين، عدنان (٢٠٠٩). **التمويل واستقلالية الإدارة في التعليم العالي**، في: مؤسسة الفكر العربي، التقرير العربي الثاني للتنمية الثقافية، الملف الثاني، ص ص ١٦٥-٢٣٥.

الأمين، عدنان (٢٠١٠). **الحريات الأكاديمية واستقلالية الجامعات الحكومية بحسب قوانين التعليم العالي في البلدان العربية** (ورقة غير منشورة).

المصادر والمراجع الأجنبية

Bhandari, R. and ElAmine, A. (2012). *Higher Education classification in the Middle East and North Africa*. New York: Institute of International Education
Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C. Mas-Colell, A., and Sapir, A. (2010). The governance and performance of universities: evidence from Europe and the US**,** *Economic Policy* 25 (61). 7–59.